



Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social

M. R. Neufeld, L. Sinisi y J. A. Thisted (editores)
M. M. Hirsch y M. Rúa (compiladores)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

**Docentes, padres y estudiantes
en épocas de transformación social**
Investigaciones etnográficas en contextos
de desigualdad y diversidad sociocultural

**Docentes, padres y estudiantes
en épocas de transformación social**
Investigaciones etnográficas en contextos
de desigualdad y diversidad sociocultural

María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted (editores)
María Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa (compiladores)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano

Hugo Trinchero

Vicedecana

Ana María Zubietta

Secretaría

Académica

Leonor Acuña

**Secretaría de Supervisión
Administrativa**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Silvana Campanini

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario

**de Investigación
y Posgrado**

Claudio Guevara

**Subsecretaría
de Bibliotecas**

María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Publicaciones**

Rubén Mario Calmels

**Prosecretario
de Publicaciones**

Jorge Winter

Coordinadora

Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

Lidia Nacuzzi

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Germán Delgado

Sergio Castelo

**Dirección
de Imprenta**

Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Saberes

Edición: Liliana Cometta-Juan Carlos Ciccolella

Diseño de tapa e interior: Pica y punto. Magali Canale-Fernando Lendoiro

Imagen de tapa: *100% orgánico*, de Lucila Manchado.



Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social: investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural / dirigido por María Rosa Neufeld; Liliana Sinisi; Jens Ariel Thisted. - 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.

268 p. ; 20 x 18 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-1450-83-1

1. Educación. 2. Desigualdad Social. 3. Estudios Etnográficos. I. María Rosa Neufeld, dir. II. Sinisi, Liliana, dir. III. Thisted, Jens Ariel, dir.

CDD 306.43

ISBN 978-987-1450-83-1

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2010

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606, int. 167 - editor@filo.uba.ar

Presentación: la investigación etnográfica en contextos escolares y extra-escolares

Liliana Sinisi¹

Los trabajos aquí presentados se inscriben dentro del enfoque etnográfico; es decir, son trabajos que, al circunscribirse a esta forma de investigación, recuperan la manera de articular diferentes dimensiones de la vida social que se van entramando en significados que cruzan, dialécticamente, tanto el tiempo como el espacio. Desde este enfoque, el análisis de las prácticas y sentidos que los sujetos le otorgan a sus experiencias cotidianas permite, por un lado, comprender la complejidad del mundo social en el que ellos se inscriben y, por otro, documentar la singularidad de estas experiencias; como afirma Elsie Rockwell (1986, 2009) “lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social” para que esta tenga sentido.

En esta línea, los aportes teórico-metodológicos de la etnografía contribuyen desde una perspectiva crítica a analizar los hechos y sucesos del mundo social. Estas contribuciones permiten desnaturalizar muchas cuestiones que se gestan en

1 Agradezco la invaluable ayuda que los colegas Mercedes Hirsch y Maximiliano Rúa han prestado para la realización de este trabajo.

el ámbito del sentido común. El distanciamiento con el sentido común no es sencillo de realizar ya que, como sujetos sociales, habitamos y recreamos la cultura inmersos en universos simbólicos que nos permiten movernos en el mundo y sobre los que no estamos reflexionando cotidianamente. Así, la etnografía, como un enfoque dentro del campo de la antropología, además de promover estas instancias desnaturalizadoras con nuestras prenociones permite también reconceptualizar la trama de los procesos socioculturales.

Este libro trata de dar cuenta de estos procesos de desnaturalización de las prácticas sociales tanto como del uso de algunos conceptos centrales para las ciencias sociales. Los artículos aquí reunidos abordan problemáticas actuales, tanto en espacios escolares como extra-escolares que tienen su historia en una línea de investigación que lleva desarrollándose hace más de una década en el marco del Programa de Antropología y Educación.² En una primera etapa, como señalan los autores del primer artículo, se trabajó sobre “las características que asumían las escuelas como ámbitos de confluencia de trabajadores de la educación, padres y niños, y en las que diversos procesos productores de relaciones de discriminación coadyuvaban al aumento de las distancias y desigualdades que, por demás, sucedían a nivel de la sociedad toda”.³ Producto de esta investigación fue el libro publicado en 1999, *De eso no se habla: Los “usos” de la diversidad sociocultural en la escuela*, compilado por María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted.

A diez años de esa publicación, en la que se intentó repensar cómo se imbrican los procesos de diversidad cultural y desigualdad social, los artículos que componen este libro intentan formular preguntas en torno a los modos en que

2 Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, coordinadoras Graciela Batallán y María Rosa Neufeld.

3 Ver “Investigadores implicados...”, en este libro.

los conjuntos sociales resuelven la cotidianeidad de su existencia. Precisamente, el título de este libro busca dar cuenta de algunas de las continuidades observadas, comprender cómo *docentes, padres y estudiantes desarrollan sus vidas en épocas de transformación social*. Pero, si bien el foco del análisis está puesto en los procesos de escolarización de los sectores populares, se avanza también sobre otros sectores sociales no siempre abordados por la etnografía como ser, la educación de las clases altas o familias de elite.

Los textos aquí compilados, recogen las experiencias de investigación desarrolladas en el marco de una investigación denominada “*Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social*”.⁴ Si bien se presentan singularidades temáticas, leídas de manera conjunta, buscan ofrecer al lector una perspectiva totalizadora sobre la vida cotidiana de los conjuntos sociales analizados que, insertos en territorios urbanos caracterizados por múltiples problemáticas vinculadas al acceso a los bienes colectivos y por la presencia de instituciones educativas, de salud, organizaciones de la sociedad civil, permiten comprender las condiciones en las que se realiza su producción y reproducción generando horizontes de posibilidades y expectativas vitales.

En un intento por presentar las investigaciones etnográficas expuestas en este libro, diremos que los cinco primeros artículos expresan reflexiones teórico-metodológicas de diversa índole. En el primero de ellos, Jens Ariel Thisted y María Rosa Neufeld instalan un debate a partir de una serie de actividades que se desarrollaron por fuera del espacio escolar con el objetivo que los autores describen como *mirar a la escuela desde la vereda de enfrente*. Un dirigente barrial, perteneciente a la comunidad boliviana, donde

4 Directora: María Rosa Neufeld, Codirectores: Liliana Sinisi y Jeans Ariel Thisted.

se estaba llevando a cabo parte de la investigación⁵ realiza una demanda al equipo para que se realice un apoyo escolar; la respuesta afirmativa a esta demanda local los lleva a reflexionar sobre el carácter “participativo” que pueden asumir las investigaciones etnográficas. Iniciar esa actividad llevó al equipo de investigación a reflexionar sobre las formas que asume la implicación de los investigadores en actividades que no son propias de una concepción “clásica” de investigación pero que, en alguna medida, la constituyen; por ejemplo, cuando se parte de la premisa de que toda investigación, especialmente las realizadas con un enfoque etnográfico, está en relación con las demandas de la población *con* la cual está llevando adelante la tarea de construcción de conocimientos. Así, los autores explicitan y reflexionan sobre la interpelación metodológica que surge desde “el campo” hacia las/os antropólogas/os, y cómo este se fue modificando según las perspectivas y abordajes que proponían los interlocutores. El artículo no se detiene solo en una reflexión metodológica sino que además permite sumergirse en las dinámicas propias de los barrios y específicamente de ese barrio, habitado en su gran mayoría por inmigrantes bolivianos que no portan sumisamente sobre sí las marcas estigmatizantes que han intentado imponerles.

En el segundo artículo, Jens Ariel Thisted reflexiona, desde su formación como psicólogo y psicoanalista, sobre la producción de subjetividades en contextos escolares donde alternan la exclusión, la pobreza y la discriminación. El texto aborda, desde el análisis de diferentes fuentes –una entrevista al presidente de un club deportivo publicada en un matutino, el veredicto de un juez y la afirmaciones de una panelista en unas jornadas argentino bolivianas– la relación naturalizada que se teje entre la violencia cotidiana y el saber cómplice o

5 Barrio Soldati, Distrito Escolar 19.

inocente que da muestra de su efectividad interpelándonos como investigadores. El autor, va desplegando a lo largo del texto categorías analíticas tales como “producción excluyente”, “producción imaginaria”, etc., que le permiten interpretar las configuraciones sociales por las cuales se producen la discriminación y la exclusión. Trabajar en contextos donde la discriminación es producto cotidiano de discursos y prácticas le permite comprender el juego de las subjetividades puestas en juego entre discriminadores y discriminados en lo que conceptualmente ha llamado *la producción social de la singularidad del sufrimiento*.

El artículo de Sara Pallma está en línea con lo descrito en las páginas anteriores en torno a los procesos de desnaturalización. En este caso, la autora trabaja sobre las categorías utilizadas para la caracterización de las situaciones que atraviesan a familias, grupos sociales o instituciones. Es un artículo que intenta revisar la producción y el uso de conceptos tales como *pobreza*, *exclusión*, *marginalidad* etc. Las fuentes de las que parte son aquellas que se producen desde la academia –investigadores y profesionales de las ciencias sociales– y desde ciertos organismos que, de alguna manera, “imponen” sus conceptualizaciones para interpretar el mundo social. Desde una perspectiva cuasi genealógica la autora va historizando los conceptos seleccionados para reflexionar en profundidad sobre lo que esos conceptos querían explicar en el momento en que fueron producidos y cómo el “uso” de los mismos, en otros contextos, subvierte el sentido original al otorgárseles otro contenido. Sara Pallma alerta acerca de que el objetivo que guía su análisis no es el *preciosismo terminológico* sino, por el contrario, la reflexión sobre el riesgo que puede ocasionar el uso acrítico de las categorías al clasificar y homogeneizar la complejidad de la realidad social.

Como se ha mencionado al comienzo de esta *presentación*, uno de los artículos del libro aborda un tema que no es frecuentemente tomado por los antropólogos –sobre todo por

los antropólogos de la periferia—, como es el de “las clases altas”. La autora, Victoria Gessaghi, plantea en este artículo las resoluciones que debió ir tomando al avanzar en los lineamientos de investigación para su tesis de doctorado, presentando una reflexión sobre los “problemas” en la construcción del tema de investigación. En primer lugar, esboza la necesidad de delimitar teóricamente las categorías de análisis centrales para su tema y las dudas o interrogantes que se le presentaron: *¿clases sociales, elites, sectores sociales?* El trabajo de campo realizado sobre la base de entrevistas a sujetos pertenecientes a “familias tradicionales” o “grandes familias” le permitió ir comprendiendo ciertas singularidades que adquieren en estos grupos cuestiones tales como aquellas ligadas a la historia de un pasado no reciente y al reconocimiento de los apellidos que se remontan a complejos árboles genealógicos que se van articulando entre sí en redes parentales. Así, la autora va revelando a lo largo del texto los obstáculos que tuvo que ir venciendo a la hora de construir categorías analíticas que, a su vez, le permitieran ir reflexionando sobre sus propios prejuicios y supuestos; proceso este necesario en cualquier investigación, sobre todo en aquellas de corte etnográfico.

En un intento por contrastar “técnicas” —de tipo estadístico con las de tipo cualitativo— el artículo que presentan Javier García y Horacio Paoletta busca una articulación entre el análisis de los indicadores socioeconómicos procedentes de las fuentes secundarias disponibles con los resultados del trabajo de campo. A partir de relevar datos cuantitativos para el período 2002-2007 construidos por organismos nacionales, tales como el INDEC y otras fuentes estadísticas provenientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se trata de poner en tensión una de las hipótesis del equipo de investigación que anticipa que *la supuesta mejoría de los índices de desempleo y de pobreza no desmonta la conflictividad barrial y de las instituciones ya que esta mejoría solo abarca a algunos*

conjuntos sociales. Desde una perspectiva que relaciona datos estadísticos y trabajo de campo, muestran cómo, al analizar las estadísticas para la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, tanto los indicadores sociales: pobreza, desocupación, trabajo informal, NBI etc., como los indicadores educativos sobre edad, repitencia y abandono se elevan, mostrando, en definitiva, la continuidad de los procesos de desigualdad. Los autores, a su vez, relacionan la cotidianeidad escolar con las características de los barrios en los que están insertas las escuelas estudiadas. De esta manera, observan cómo la falta de vacantes escolares en barrios populares, en permanente crecimiento poblacional y atravesados por la pobreza, obliga a los niños/jóvenes y a sus grupos familiares a salir en busca de establecimientos escolares.

Los artículos que siguen documentan instantes de la vida cotidiana de docentes, padres, estudiantes y otros actores relacionados con lo escolar a partir de la exploración etnográfica en contextos locales. Los temas presentados son producto, algunos de la investigación colectiva, y otros, de investigaciones personales que recuperan el marco de las discusiones y problemas teórico-metodológicos que se despliega en el equipo de investigación del que forman parte.

En relación a la práctica docente, el artículo de Lucía Petrelli se incluye en lo que se puede llamar una “antropología de las emociones”. El trabajo docente ha sido estudiado ampliamente por la pedagogía y la didáctica; la singularidad de este abordaje permite a la autora correrse de algunas miradas más prescriptivas que entienden la práctica docente solo en su dimensión de enseñante. Al abordar los modos en que se configura el trabajo de los docentes reflexiona sobre una categoría central para el análisis social como lo es la de *experiencia* que, lúcidamente, la autora no separa de las condiciones estructurales que atraviesan la subjetividad, articulando relacionalmente experiencias singulares con experiencias colectivas. Para realizar este análisis, elige como referente

empírico una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires que, frente a la crisis desatada desde fines de los '90 y comienzos de 2000 termina transformándose en una cooperativa formada por algunos de los docentes que pertenecían a la institución. Reconstruye la experiencia vivida por estos docentes en relación con lo sucedido durante esos años en la escuela intentando dar cuenta de la dialéctica entre experiencia y sentimiento. El artículo es una interesante propuesta para incorporar otros elementos al análisis del trabajo docente recuperando la dimensión subjetiva de la experiencia del sujeto atravesado por las condiciones estructurales de la existencia.

Soledad Gallardo aborda aquellas “otras” maneras de construir lo escolar y lo educativo por fuera de la escuela. El trabajo reconstruye etnográficamente, las relaciones entre espacios escolares y no escolares a partir de las narrativas de sujetos que participan de instituciones como los Centros de Salud comúnmente llamados “salitas” y los Equipos de Orientación Escolar. La autora intenta reflexionar sobre una cuestión muy cara al sistema educativo como son las tipificaciones sobre los niños que no se adaptan al formato escolar preestablecido, englobándolas en lo que los sujetos entrevistados denominan genéricamente “problemas escolares”. Al analizar las formas en que los actores se representan estos problemas se plantea una interesante pregunta que da título al artículo: “¿problemas escolares: para quiénes?” mostrando las disputas de sentidos que se pueden encontrar en estas afirmaciones al tener que decidir formas de intervención sobre los niños considerados “problemáticos”.

Laura Cerletti presenta un aspecto de la investigación que realiza para su tesis doctoral que, en alguna medida, se relaciona con el artículo anterior ya que, a partir de sus primeras investigaciones sobre los “niños con problemas” se sumerge en la indagación en torno a lo que para las instituciones educativas es una de las causas de los problemas del niño: la

familia (Cerletti, 2007b). Dentro de lo que se concibe como familia aparece el rol asignado a las madres en relación a lo “escolar/educativo”. La autora va trabajando las categorías nativas producidas por docentes que intentan explicar los problemas de los niños al interior de la escuela culpabilizando y patologizando a las familias aunque identificando generalmente a las madres como las causantes de dichos problemas. Se documenta con una cantidad importante de registros de campo que evidencian la relevancia de analizar la relación familia-escuela, debate que forma parte no solo de discusiones académicas sobre la participación de las familias en la escuela, sino también de los lineamientos de políticas educativas que prescriben el modo en que debería llevarse a cabo esa relación. En este sentido, el gran aporte que puede encontrarse en este artículo está dado por la complejidad de las relaciones y de representaciones que se construyen sobre las familias y sobre las “responsabilidades” adjudicadas a las madres en torno a la escolarización de sus hijos.

Siguiendo con otro de los temas emblemáticos de la cotidianidad escolar, el artículo que sigue plantea un profundo cuestionamiento a lo que en los últimos años se conoce como “violencia escolar”. Desde un trabajo anterior Laura Ruggiero (2009) viene problematizando la categoría de violencia. En este artículo profundiza en lo que ella denomina *conflictos entre chicos*, poniendo en tela de juicio lo que los medios de comunicación han instalado en la sociedad: la escuela como un lugar peligroso y a los niños y jóvenes como seres irremediablemente violentos. Para discutir con esta categoría de “violencia” la autora indaga sobre lo que se conoce como “fenómeno *bullying*” que, del mismo modo que las categorías de resiliencia y educabilidad, parten de una concepción homogeneizante de la complejidad escolar y se les imponen a los docentes en los cursos de formación, capacitaciones, etc. como verdades o evidencias irrefutables sin prever las consecuencias que la apropiación y el uso de esas categorías

puedan tener. En este sentido, la reflexión final del texto no debe ser pérdida de vista: la necesidad de una continua vigilancia teórico-epistemológica cuando de estigmatizar niños y jóvenes se trata.

Quiénes no nos hemos preguntado como padres, adultos o docentes por el futuro de nuestros jóvenes. Quiénes, no los hemos acosado hasta el cansancio con la pregunta: ¿ya te decidiste? María Mercedes Hirsch presenta en este artículo, avances de su investigación para su tesis doctoral en torno a las construcciones de futuro que realizan jóvenes que habitan en el tercer cordón del conurbano bonaerense y que asisten a la escuela media. Luego de una indagación teórica que le permite recuperar el concepto de *elecciones*, realiza una descripción etnográfica de la escuela a la que van los jóvenes, recuperando a partir de sus observaciones, las maneras recurrentes en que se insiste a los estudiantes en que piensen en su futuro laboral o en la continuación de una carrera terciaria o universitaria. Contrasta estas apreciaciones con lo que los jóvenes piensan que debería ser su futuro en tanto este está signado según sus condiciones y posibilidades que, como afirma la autora, no son individuales sino que se entraman en contextos, aspiraciones e intereses sociales. Es interesante recuperar el debate que plantea en torno a la manera en que los adultos visualizan a los jóvenes como “responsables” a futuro o “irresponsables” en su contemporaneidad, frente a las formas de apropiación y/o resistencia que estos mismos jóvenes realizan sobre la interpelación de los adultos.

Finalmente, Maximiliano Rúa presenta una etnografía sobre la producción de saberes que realizan docentes, padres y niños en contextos de aula. Se centra en la interpretación de un muy reconocido suceso escolar: las “reuniones de padres”; analizando las relaciones, disputas y negociaciones que se despliegan en las mismas y de las que participan docentes, padres y otros adultos a cargo de los niños produciendo intercambios y negociaciones de sentidos en torno

a los usos que adquiere el “conocimiento escolar”. En este sentido, el artículo presenta un incipiente avance teórico en torno a las categorías de *conocimiento escolar* y de *saberes* que se ponen en relación con una rica descripción de la jornada en la que se realizó la reunión de padres. A partir de esto, el autor reflexiona en torno a la articulación de *saberes hacer* que se condensan y van entretrejiendo, en un marco de referencia compartido, los conocimientos a ser enseñados y a ser aprendidos y los modos de producción de dicho conocimiento.

La presentación de este libro es una invitación a su lectura. Esperamos sea valiosa, no solo para los investigadores interesados en estas temáticas y en este enfoque, sino también para otros profesionales que construyen su experiencia tanto en el día a día escolar como por fuera de la escuela.

Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la ciudad de Buenos Aires

Jens Ariel Thisted y María Rosa Neufeld

En este trabajo buscamos compartir con nuestros lectores las reflexiones y debates que se produjeron en el seno de nuestro equipo de investigación a partir de una demanda que nos hicieron, hace un tiempo, referentes de un barrio popular de la ciudad de Buenos Aires, en el que llevábamos adelante parte de nuestro trabajo de campo: abrir un espacio de “apoyo escolar” para los niños. Su interés reside en la luz que arroja sobre el modo en que los investigadores nos implicamos e involucramos con los sujetos con los que interactuamos en los procesos de investigación y el punto en que tanto ellos como nosotros, incluidas nuestras perspectivas de investigación, se van transformando en este proceso.

En este artículo, contrastamos dos momentos o etapas en nuestro proceso de investigación, que diferenciamos, justamente, a partir del replanteo teórico-metodológico al que hacemos referencia.

En el primero de estos períodos, iniciado hacia finales de la década de los ‘80, nos interesábamos por las características que asumían las escuelas como ámbitos de confluencia de trabajadores de la educación, padres y niños, y en las que diversos procesos productores de relaciones de discriminación coadyu-

vaban al aumento de las distancias y desigualdades que, por demás, sucedían a nivel de la sociedad toda. Habíamos propuesto, como planos para el análisis, el campo escolar en su especificidad, la producción desde ámbitos gubernamentales y medios de comunicación y la vida cotidiana barrial. Al principio, el trabajo de investigación se concretó en escuelas ubicadas en barrios de la ciudad de Buenos Aires, que elegimos intentando esquivar los establecimientos ya tipificados como “escuela de villa”, “escuela de bolivianos”, “escuela de paraguayos”, porque no estábamos planteando la cuestión de cómo cada una de estas “comunidades” conservaba o modificaba sus características de origen en el contexto de la migración, sino la problemática claramente relacional de su articulación con la población local, en los espacios barriales ya mencionados, en la pugna por el acceso a la vivienda, al trabajo, y en las instituciones, primordialmente en las escuelas.

En esa primera etapa pesó la percepción de Gérard Althabe, que planteaba que “al poner de relieve en sus trabajos universos sociales etnoculturalmente singulares, los antropólogos fijan los términos de esta exclusión y participan, aún en contra de su intención, en el proceso mismo de exclusión. (...) A través de la operación antropológica que hace de los sujetos actores de una sociedad singular, mediante un recorrido que apunta a dar cuenta de los rasgos distintivos de un universo social, se cristaliza y se fija una categorización, alimentando y contribuyendo de este modo a los procesos de exclusión”. (Althabe, 1999: 18)

Una de las cuestiones que recuperamos de nuestro trabajo de campo en estas escuelas fueron los debates que sostuvimos con los docentes (maestros y supervisores) acerca de la necesidad o pertinencia de llamar la atención sobre los procesos profundamente xenófobos, racistas, de los que eran objeto en las mismas niños inmigrantes o hijos de inmigrantes de los países limítrofes (o asimilados por su origen provinciano o sus características físicas a estos grupos), al

tiempo que sus padres también eran estigmatizados en sus lugares de vivienda o en sus búsquedas de trabajo. Recordemos que nos referimos a una investigación que se desarrolló durante los '90, momento en el que estas cuestiones se volvieron acuciantes, y sobre las que hemos dado cuenta en un libro publicado en 1999: *De eso no se habla: los "usos" de la diversidad sociocultural en la escuela*.

La segunda etapa a la que hacemos referencia (posterior a 2000) coincidió con la mayor crisis política y económica que atravesó la Argentina reciente, lo cual nos llevó a involucrarnos en la fuerte conflictividad de los espacios urbanos y escolares en los que trabajábamos. A partir de esos años, cambiamos la delimitación territorial y la estrategia: consideramos indispensable obtener una caracterización general de la problemática educativa de la zona sur de la ciudad, la que estaba registrando el mayor crecimiento poblacional y el mayor rezago en cobertura educativa. Con este objetivo, realizamos entrevistas en profundidad con equipos directivos de las escuelas primarias incluidas en los distritos XI, XIX, XX y XXI de la ciudad. Esto significó también ampliar el foco de nuestros intereses, prestando especial atención a la percepción que tenían los directivos de las escuelas de los modos en que la desocupación afectaba a los grupos familiares, y llegaba a las escuelas corporizada en los niños, profundamente impactados por la situación de sus hogares. A esto se agregó la preocupación por las escuelas como ámbito de implementación de diferentes políticas sociales, así como las *representaciones* de la familia en tiempos de crisis en contextos escolares.

El resultado fue un corpus de entrevistas, en las cuales se delineaban muy claramente las percepciones y representaciones de los docentes respecto de las familias, los padres y el peso de los mismos en la escolarización; muchas veces en tensión con nuestras propias posiciones, especialmente cuando aparecía el inculpamiento de las familias en toda clase de crisis (vinculadas con el aprendizaje, con la salud, etc.). Comenzamos a

plantearnos la posibilidad de que esto fuera parte del “saber técnico” de los docentes y a percibir las similitudes entre las representaciones sostenidas acerca de estas familias por parte de médicos, jueces y empleados de minoridad o periodistas, y las de los mismos docentes.

Por otra parte, algunas situaciones del trabajo de campo permitieron percibir el peso de frases genéricas como “no se interesan por la educación (escolarización) de sus hijos”, “los padres están ausentes”, “las madres no abren los cuadernos” –muy frecuentes en las apreciaciones acerca de las familias de los sectores más postergados, que bloquean cualquier apertura a las perspectivas que madres y padres pudieran tener acerca de estas cuestiones. Las relaciones entre familias y escuelas, de las que forma parte significativa el “lugar del experto” detentado por los maestros, se entrelazan con las relaciones de hegemonía/subalternidad en las que se desarrollan las demás experiencias laborales, legales y de inclusión/exclusión de la población de sectores subalternos.

Además, desde nuestros primeros trabajos de investigación vinculados con la problemática escolar, habíamos experimentado que cuando se nos vinculaba como integrantes de las instituciones escolares (aunque no lo fuéramos) esta suposición cerraba la posibilidad de adentrarse en las percepciones, proyectos y perspectivas críticas de los padres acerca de la escuela. De hecho, algunas de las intuiciones más productivas de nuestros inicios se habían formulado a partir de la relación con familias a las que contactamos en el curso de una investigación acerca de la relocalización de una villa miseria, y no como “investigadores de la escuela”. Por esto, nos planteamos un acercamiento que ayudara a evitar el fuerte preconcepto acerca de nuestra eventual “posición tomada” a favor de la visión de los docentes. En un artículo de aquel tiempo, hablábamos de la necesidad de ubicarnos “en la vereda de enfrente” de la escuela (Neufeld y Thisted, 2005).

En esta búsqueda, desarrollamos nuestros primeros vínculos con un barrio, pequeño recorte de Villa Soldati, en un momento muy preciso y definido tanto de nuestra experiencia en investigación, como de la realidad político-social de la Argentina (2001 en adelante).¹ La elección tampoco fue casual, sino que estuvo guiada por los contactos previos de una integrante del equipo:² como es habitual en este tipo de estrategias, nos permitió establecer vínculos con residentes y ex-residentes del barrio que, a su vez, fueron el puente que nos llevó a acercarnos a los profesionales de salud y, por su intermedio, a las primeras residentes del barrio, otrora “Villa Piolín”, a quienes entrevistamos. Las conexiones iniciales nos fueron instruyendo acerca de la heterogeneidad social y cultural de los mismos migrantes (paceños o cochabambinos, rurales o urbanos, etc.), y de la dureza de las condiciones que habían aprendido a sobrellevar. Diciendo lo adecuado, haciendo lo adecuado, alejándose de las compañías que pudieran estigmatizarlos.

Nota de campo, del año 2002, conversación con una señora vecina del barrio, que se refería a su ya lejana llegada: “Al principio, mucho extrañaba a mi país, porque estaba muy sucio, todo acá, había muchos carros, muchos caballos... Por acá había una zanja... Lloraba yo todo el tiempo cuando llegué. En Bolivia, yo veía las casas de departamentos (de Buenos Aires) en las revistas. Pero aquí no. Ni agua se conseguía acá. La buscábamos por allí (una canilla que estaba ‘como a una cuadra’). Cuando llegué vi la gente lavando ahí... –¿dónde

-
- 1 Nuestro barrio, parte de Villa Soldati, está asentado en una zona de viejos bañados. En la década del 40, fue una villa miseria varias veces incendiada, que resistió a estos intentos de expulsión y a las erradicaciones de la dictadura, logrando finalmente los habitantes su regulación dominial, no así las condiciones de salubridad adecuadas. La población más antigua (década del 40) estaba compuesta por paraguayos, migrantes internos de la Argentina y bolivianos. Hoy, sigue aludiéndose al carácter “boliviano” de los mismos, lo cual es cierto para la población más antigua, y los recién llegados (inquilinos).
 - 2 María Paula Montesinos, coordinadora del Centro Cultural “Carlos Gardel” de Villa Soldati, entre marzo de 1989 y marzo de 1993.

es tu casa? –le pregunté a mi marido, que había venido antes y me había llamado–; ¿es grandecita nomás?’ él solo se reía... ¿y cómo era? Era una pieza sola, para cocinar y dormir ahí. ¿Acá voy a vivir? Y baños públicos, eran ahí enfrente...

[El relato continuaba, con un tema central que podría resumirse diciendo “no todos los bolivianos son iguales, menos para la escuela”...].

Donde viven mis paisanos en el campo, no comen en la mesa, en el pisito no más comen. En Cochabamba es diferente: sabemos comer, sabemos hablar. Cuando llevaba a la escuela de la avenida a mis hijos también me decían no te juntes con ellos, sacá tus hijos de la villa... no puedo, decía yo...

(...) En la escuela eran buenos profesores. Eran muy buenas las maestras. Yo no tenía problemas: la cooperadora pagaba cada mes. Lo que nos decían cumplíamos. Tal vez otras madres no. Puede ser que otros chicos no se expresen (ese no era el problema de los míos). La mayoría de mis paisanas en el campo, hablan todo quechua. Mi nieta de 8 años va a esta escuela, el nieto más grande está haciendo el secundario en Once.

Aunque está esta escuela aquí, muchas madres llevan a la avenida, para que no estén con los chicos de la villa que muchos vienen aquí. Les dicen villeros... pero eso depende del padre y de la madre.

El barrio tenía algunas características que podían asimilarse a “exoticidades” identificatorias: favorecían este reconocimiento su identificación como “el barrio de los bolivianos”, sede de la fiesta de la Virgen de Copacabana, las características de la iglesia, la feria de los sábados, el zapatero ambulante. Pero fuimos aprendiendo a cuestionar esta mirada y reconocer las huellas de la desocupación que afectaba a este barrio puntual, habitado principalmente por trabajadores informales de la construcción y de la producción de vestimentas.

De una nota de campo de 2002: Una calle de ingreso flanqueada de un lado por una iglesia de construcción reciente, lo mismo que la escuela estatal de fines de la dictadura. Del otro lado de la calle, el barrio: al frente son tiras de casas que parecen en relativo buen estado aunque se ven pequeñas. Sin embargo, a intervalos regulares cada tanto un pasillo angosto va separando los bloques de casas (como cajas de zapatos gigantes). Contrastan con las veredas anchas. Hay poca gente en la calle: en general pibes jóvenes. De las ventanas de la escuela brota un ruido intenso a recreo. Pero el lugar más concurrido, por lejos, es el Centro de Salud. Al igual que la Guardería y las oficinas de la Asociación Vecinal.

Se volvían evidentes las huellas de la desocupación:

El Centro de Salud se abre al mismo patio cuadrado, enrejado. Allí se realiza una cantidad de actividades; depende de la Unidad Programática del Hospital (...) la responsable nos explica que en esos días la Salita sufre gran presión por la demanda de atención, y lo relacionaba con el hecho de que una parte muy grande de los hombres del barrio son albañiles. Por tanto, atendían a sus bebés en el sanatorio de la UOCRA. Y ahora estaban desocupados y el sindicato les mantiene solo por seis meses la afiliación. Entonces, deben asistir a la Salita. Otro síntoma de los tiempos: en ese momento, dependían de la asociación vecinal treinta “beneficiarios” del plan Jefas y Jefes de Hogar (hicieron un censo en el barrio, algunas mujeres se dedicaban a coser delantalitos para los chicos de la guardería).

Con el tiempo, pudimos percibir los síntomas de la mejoría económica: en los días de semana, el barrio volvió a las características de “dormitorio” propias de un hábitat de trabajadores que lo dejan temprano y vuelven a la tardecita. También fuimos reconociendo su precariedad en la deficiencia de los

recursos sanitarios –de tanto en tanto, las napas del bañado sobre el que se levanta el barrio asoman inundando las casas, la escuela y la parroquia–, el abigarramiento de las construcciones, la estrechez de las viviendas, la ocupación de los espacios públicos originarios por construcciones del mismo Estado: tal como recuerdan nuestros interlocutores, la escuela, inicialmente, ocupaba la edificación en la que actualmente funciona la Asociación Vecinal. Posteriormente, el gobierno militar construyó la escuela nueva, clausurando el espacio de la recreación colectiva, del esparcimiento de todas las semanas y donde se realizaba la fiesta de la Virgen con ese gran edificio. En los comienzos de la democracia, el Programa Cultural de los Barrios tenía su centro cultural funcionando en la escuela. (Winocur, 1996: 35).

La propuesta de trabajo –mantener vigente la pregunta por la problemática educativa en el contexto barrial en lugar de hacerlo centrándose en la escuela, no resultó sencilla. A ello contribuyeron, indiscutiblemente, las condiciones de trabajo de los investigadores, que implican discontinuidad en las visitas y la imposibilidad de una permanencia prolongada. Frente a esto, seguía en pie el recaudo de evitar las conclusiones apresuradas, cayendo en una suerte de “etnografía *express*”. ¿Cómo “hacerse un lugar” no intrusivo en un barrio que no es el propio, en el que las instituciones públicas atraviesan momentos de crisis y no les resulta fácil “representar” o convocar? Habíamos vivido esta cuestión en carne propia: unas elecciones de la Asociación Vecinal dieron el triunfo a un sector diferente al que pertenecían nuestros propios “referentes”. Ahí fuimos descubriendo la oposición entre “los del frente” y los “del fondo”: una vez más, quedaba claro que no habíamos estado vinculados a “la comunidad” sino a una parte de la misma.

¿Cómo llegar a desbrozar situaciones actuales en las que la escuela –la que está ahí nomás, enclavada en el barrio– es vivida –por múltiples razones– como un lugar al margen, distante? Sabíamos –como parte de nuestra experiencia

acumulada de investigación— que en la historia puntual de cómo cada una de las escuelas ha ido aislándose de la población que la rodea encontramos vínculos con procesos más generales: los cambios en la situación de los docentes a partir de 1988, marcados por la hiperinflación, la reacción ante la participación forzada en actividades de contraturno como la distribución de la Caja Pan, la responsabilización de los directivos por los edificios, en los esquemas descentralizados en etapas de “mayor inseguridad”, que llevaron al enrejamiento de las escuelas, y otros procesos similares. Pero, era preciso pasar de las apreciaciones generales a saber más acerca de la situación local.

En cuanto a nuestra situación como antropólogos, también tenía su particularidad: en este contexto, estábamos trabajando con “supuestos nuevos sujetos” para los cuales no éramos “nuevos” investigadores. En nuestro caso, aunque fuéramos recién llegados, debimos hacernos cargo de historias de décadas de investigación en estos ámbitos en nombre de las cuales era posible que nos fuera reclamado cumplir con “obligaciones de reciprocidad” implícitas. Eduardo Menéndez analiza estas nuevas condiciones del trabajo antropológico (2002: 100), “el *otro* puede ser cualquier sujeto/actor dentro y fuera de su propia sociedad, como parte de un proceso que genera continuamente nuevos otros, incluso provisionales y coyunturales... casi cualquier rasgo idiosincrático pareciera que puede dar lugar a la constitución de un nuevo sujeto social”.

Nuestros “sujetos de investigación” estaban ligados a nosotros por múltiples pertenencias: en el barrio vivían estudiantes de nuestra misma Universidad; además, después de décadas de circular antropólogos y otros investigadores sociales por el barrio, los textos producidos desde *la academia*,³ eran

3 Hay, acerca del barrio y sus problemáticas, una producción académica y local que nos antecede: Laumonier, Rocca y Smolensky (1984), Winocur (1996), la tesis reciente de Natalia Gavazzo (2002), Vargas (2002).

parte importante de las referencias respecto de las costumbres y creencias de los “antiguos”. De este modo era utilizado un libro sobre tradiciones andinas, de investigadores de la Facultad, de principios de los 80 (Laumonier, Rocca y Smolensky, 1984).

Tal como señalamos al principio del capítulo, al comenzar el año 2004, se nos demandó la apertura de un “apoyo escolar”, extendiendo a los investigadores y sus actividades el principio de la “reciprocidad” del *ayni* “...concepto y práctica social de reciprocidad, de intercambio de trabajo, practicado intensamente en el período de construcción y reconstrucción de las viviendas, sobre todo en las décadas del ‘60 y del ‘70: “yo te ayudo en la construcción de tu casa y luego tú, ustedes, me ayudan en la mía” (Vargas, 2002). En nuestro caso el pedido de instalación del apoyo escolar se hizo en los siguientes términos: “este barrio genera tesis (universitarias) por eso pedimos colaboración, reciprocidad Universidad-barrio... ‘tuvimos un apoyo para primaria y secundaria, al principio lo daban los del Plan Jefes’... no funcionó, queremos que lo hagan ustedes... el apoyo depende de la capacidad de la propuesta”.

Creemos que puede interesar compartir algunos replanteos a los que dio lugar su creación.

El referente local que pidió el “apoyo escolar” hipotetizaba que los niños del barrio vivían centrados y encerrados en los límites del mismo; esperaba que los maestros venidos de fuera los abrieran a visiones diferentes: “es necesario –decía– romper con la propuesta tan cerrada de que los mismos maestros sean los del barrio, es mejor que los chicos aprendan de otros modelos culturales, otras prácticas (...) que los capacitadores hablen con los padres”. Centrabn el pedido en la actividad pedagógica, antes que en la alimentación o merienda para los niños, que caracterizaban la experiencia anterior.

Fuimos percibiendo progresivamente que no era una propuesta aislada, sino que se inscribía en una expectativa más

global, “modificar las visiones sobre lo comunitario y participativo de las prácticas culturales (...) generar obras, buscar acuerdos con gente que se dedica a actividades culturales y también con cosas que tengan que ver con la educación”. Además, tejía una trama de apoyos y aportes que reflejaba un largo conocimiento de los distintos organismos, direcciones, secretarías, que dependen del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, así como de otras instituciones: “en este trabajo institucional la Secretaría de Cultura del Gobierno de la ciudad aportaba con los talleristas (alfabetización de adultos, educación popular, telar, títeres, murales, cerámica) y la iglesia con el espacio, el club vecino podía pensarse para actividades al aire libre”; se le pueden pedir cosas, lápices, papel, pizarrón, al Programa de Acciones comunitarias del GCBA, a Acción Social que envíe alimentos, ya que en ese momento mantenía el jardín maternal que funcionaba en la capilla.

En toda esta actividad de gestión era posible percibir que las intervenciones del Estado en sus distintos niveles y expresiones, eran vividas como parte constitutiva de la trama cotidiana de los barrios populares pero que, al mismo tiempo, obtenerlas y ser alcanzado por las mismas no se “gestionaba” necesariamente en nombre de la “totalidad de una comunidad o barrio”, o como lo denominemos, sino frecuentemente siguiendo líneas de fractura institucionales. De esta manera, nuestra propia actividad contribuía seguramente a legitimar los esfuerzos “instituyentes” de una asociación vecinal en formación que salía a competir con la tradicional “(...) la idea es que todos los talleres aporten a la propuesta de esta nueva asociación (...) se genera un ámbito de reivindicaciones concretas: vivienda, espacios públicos, crear espacios deportivos”, “predomina la idea del *ayllu*, parentesco y reciprocidad, origen común”, señalaba el referente. En consecuencia, el “apoyo escolar” fue el punto de partida desde el cual delinear un “estar ahí”, cada vez mayor, con la

conciencia de que al tiempo que nos ligaba a un sector, nos apartaba del otro.

Sin embargo, había algunas problemáticas que cobraban nuevo relieve y visibilidad a partir de la mayor proximidad a las familias (más correctamente, a “algunas familias”) gracias al sostenimiento del apoyo escolar. Una de estas fue la dinámica de la relación entre las familias del barrio y la escuela estatal, complejizada por los intentos de apartamiento de los niños de la población proveniente de la villa vecina que actualmente recibe la escuela y sobre la que recaían fuertes representaciones estigmatizantes. Lo primero que aparecía era la heterogeneidad de criterios entre los mismos padres. Saltaba a la vista la incorporación como propio del criterio, difundido en los ‘90, que privilegiaba las escuelas privadas por encima de las públicas, y que se expresaba aquí en la elección de las escuelas privadas próximas, a las que concurría una cantidad importante de niños, con significativos esfuerzos por parte de sus progenitores para pagar la cuota mensual.

Aunque todavía suene aventurado, podríamos plantear que las actividades, textos y contenidos que se ofrecían tanto en la escuela estatal como en “las privadas” (principalmente confesionales y de colectividades, con subvención estatal), materiales en uso de los niños a los que pudimos acceder en el contexto del “apoyo” no eran muy distintos. Al contrario, todos ellos utilizaban estrategias convencionales de enseñanza y textos de segunda línea, en general producidos por editoriales católicas. Esto, creemos, es una de las manifestaciones de la verdadera fragmentación y desigualdad de la sociedad argentina. Como se ha señalado repetidamente, aquí la divisoria no pasa por “privado/público” –entre “esta escuela estatal” y “esas escuelas privadas”– sino entre este conjunto –privado y público– de escuelas para pobres y las destinadas a la escueta franja del estrato superior.

Así, llegamos a los aspectos en los que sentimos con mayor fuerza la tensión entre nuestras propias convicciones y

los posicionamientos de los “actores en el campo”. Tal como hemos planteado sucintamente, estos tensionamientos tuvieron que ver con la importancia que unos y otros asignamos a los comportamientos xenófobos y discriminatorios que percibimos en la prensa, escuelas, instituciones de salud, en los encuentros cotidianos, respecto de los inmigrantes bolivianos o peruanos, extensivos a quien “porte” rostro, vestimentas u otros indicios que indiquen formas de “otredad” y de pobreza.

Algunos de nuestros interlocutores del barrio, adultos que se esforzaban por enviar a sus chicos a la escuela, a cumplimentar adecuadamente “principalmente la escuela primaria”, que ponían la educación en el centro de sus expectativas de movilidad social, así como estuvo en el centro de sus motivaciones para emigrar, consideraban, seguramente, exagerada nuestra preocupación puesta en las problemáticas de los mecanismos de exclusión.

Sin embargo, no todos pensaban lo mismo, confirmando el carácter heterogéneo y contradictorio de las percepciones y acciones de los diversos integrantes sujetos frente a estas cuestiones que nos ocupan. El periódico *Renacer Boliviano*, por ejemplo, al que se puede acceder desde Internet, registraba en esos años las agresiones (robos “a bolivianos”, demoras y cobros indebidos en la obtención de documentos, insultos, discriminación en contextos educativos). Sin embargo, en el accionar cotidiano no había homogeneidad en la forma en que se actuaba frente a las situaciones en las que se producen prácticas discriminatorias, pudiendo darse tanto el aparente “no registro” de ser destinatarios de expresiones prejuiciosas, como las reacciones importantes, institucionales, frente a las mismas.

No deberíamos sorprendernos con esta heterogeneidad: solo nuestros eventuales supuestos de antropólogos (anclados más allá de nuestras declaraciones conscientes en la idea de “comunidad”) podrían contener la expectativa de que

los puntos de vista de nuestros interlocutores fueran consistentes y sostuvieran opiniones unívocas; sin embargo, como señala Menéndez (2002: 339): “la tendencia dominante en antropología ha sido describir el punto de vista de la comunidad como homogéneo, como expresando un único punto de vista, frecuentemente ignorando los procesos de fragmentación generados a través de divisiones religiosas, políticas o inclusive desarrolladas como consecuencia de acciones impulsadas por el Estado o las ONG”.

Nos preocupa profundamente la cuestión de la desigualdad, no nos es indiferente la cuestión de la discriminación y la xenofobia. Nos conmociona en su expresión cotidiana: tanto los ecos de un estigmatizante y racista programa de Radio 10 muy escuchado en ese momento, como haber oído decir, a los mismos niños, en el “apoyo” escolar, –hablando muy peyorativamente de una figura dibujada por uno de ellos en el pizarrón–, “es una boliviana”.

Sin embargo, pensamos que hay que estar igualmente atentos a los que no quieren hacer de su condición de “migrantes” un sinónimo de “discriminados”, sino que pretenden construir también a partir de las “marcas” inicialmente estigmatizantes. Respecto de una situación similar a la que mencionamos, escribía Jorge Vargas en el artículo ya citado (2002: 29).

“El programa *Kaos en la ciudad*, programa sensible frente a algunas cuestiones, este año, durante una de estas jornadas, llegó con sus cámaras. Realizó una nota sobre algunos casos de discriminación, emitida posteriormente, pero obvió absolutamente todo este contexto de afirmación de identidad y cultura. Algo similar sucedió con los peruanos en la misma emisión. Reducir este complejo étnico, cultural, comunitario, al momento discriminatorio es un modo habitual de abordar la temática de los migrantes. No se trata aquí de negar la gravedad de estos hechos, pero en la vida personal y colectiva de los migrantes existen momentos y sucesos de

afirmación, de ser sujetos activos, y no víctimas permanentes de su historia”.

En cierto punto, quizás sea necesario reconsiderar los más “atesorados” puntos de vista, si escuchamos lo que nuestros interlocutores intentan sostener. Al fin, tanto los llamados actores (la población del lugar, los alumnos, los médicos de la salita, etc.) como los investigadores estamos inmersos en la misma situación que tratamos de comprender, también podríamos decir que somos configurados por esa misma situación. Sin embargo, no renunciamos a marcar, polémicamente, nuestra diferencia de criterio, dado que creemos que es indispensable trabajar militantemente en esta fuerte problemática relacional a la que denominamos lisa y llanamente racismo.

Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego

Discriminación y complicidad: la violencia esperable del saber de un hombre influyente y de una decisión jurídica. La opinión de un experto en educación. Y la violencia inocente de una disertante, también experta, y la perplejidad de dos investigadores. Investigar el sinuoso efecto de la producción de subjetividades.

Jens Ariel Thisted

El subtítulo se refiere a las reflexiones que siguen, que he agrupado a partir de tres situaciones: la primera alude a las declaraciones xenófobas de un ex presidente de un club deportivo, River Plate, en un semanario especializado. La segunda, al veredicto exculpatario emanado de un juez, como corolario de una denuncia sobre esas declaraciones. La tercera situación trata de las afirmaciones de una profesional invitada a hablar en un acto de confraternidad argentino-boliviana, en cuyo contexto se desarrollaba una mesa sobre “Migración boliviana y Educación” y el no cuestionamiento, por parte del público, de esas afirmaciones. Incorporo además, referencias a una extraña pero no sorprendente situación de quien escribe, vivida con una pareja de residentes bolivianos de larga data, en un barrio de la ciudad de Buenos Aires que es conocido por la numerosa presencia de habitantes de origen boliviano. El relato se refiere a un encuentro fortuito con la pareja mencionada, durante la celebración de la fiesta de la Virgen de Copacabana.

Se trata pues, de una reflexión sobre violencia y saber, lo supuestamente anodino de un veredicto injusto, la violencia de expertos “inocentes” y una sorpresa que interpela.

Este trabajo es producto de un recorrido de varios años de investigación de un equipo interdisciplinario del que formo parte, que se ha mantenido estable en el abordaje de la temática de la discriminación/exclusión y pobreza en relación con las escuelas. Participo en él como psicólogo y psicoanalista, o sea como uno de los “no antropólogos” que forman parte del mismo, entre los que además se encuentran sociólogos y graduados en Ciencias de la Educación. Esta heterogeneidad de procedencias no impide que, en conjunto, privilegiemos el enfoque etnográfico como una herramienta central para la comprensión de los problemas sociales. Considero que la importancia del abordaje etnográfico se debe tanto a las características como a la complejidad de los fenómenos sociales, que suelen ser accesibles de primera mano solo en vivo y en el momento en que ocurren. Resulta evidente que esta manera de estar, en una situación de un diálogo que privilegia la escucha, es afín a mi propia disciplina.

De esta manera, venimos trabajando con el enfoque teórico y metodológico que tiene a la etnografía como aproximación preferente y tomando a las escuelas como ámbito principal. Pero no lo hemos hecho preocupados por los modos de enseñar ni por evaluar rendimientos escolares. Lo hacemos porque las escuelas son lugares de encuentro de niños, padres, docentes y otras personas que interactúan en este lugar. De esa manera, la actividad puede comprender además lugares físicos como hospitales y actividades barriales en tanto giren en torno a la escuela. Por esa razón, incluimos en esta oportunidad, una celebración de confraternidad con bolivianos residentes en la ciudad de Buenos Aires, auspiciada por un Museo de la Ciudad de Buenos Aires.

La “diversidad” de la que nos ocupamos es aquella que se convierte rápidamente en exclusión. Para que ello ocurra tienen que existir procedimientos, acciones, omisiones, conductas específicas, las que suelen ocurrir de manera generalmente silenciosa. En otras ocasiones suceden de

manera expresa y evidente. Hemos llamado a esta actividad silenciosa o expresiva: “la producción excluyente”. Ponemos el énfasis en “producción” para resaltar el carácter activo, generador que poseen esas conductas.

Cuando alguien se encuentra en estas situaciones productivas, ya sea un observador desprevenido o bien incluso atento, lo que tiene ante sí, aquello en lo que está participando es un “ya hecho”. Lo oculto es lo que ha sucedido para llegar a ese momento; ese efecto de “discriminado, excluido” es la consecuencia de varios procesos.

Se ha producido una homogeneización del conjunto de sujetos a excluir por parte de quienes se suponen con atributos para determinar a quién se excluye. Así es que al referirse a la procedencia de los sujetos de los que nos ocupamos (en este momento la colectividad boliviana), se le aplican bloques de sentido común tales como; “todavía están bajando del cerro”, para los llegados recientemente. Y refiriéndose a otros de larga residencia: “Solo les interesan las tareas manuales”, por eso “son muy buenos en la construcción”, produciendo un elogio eufemístico que a todas luces es excluyente de otra actividad o interés personal. Estos conjuntos semejantes se forman produciendo una enunciación de identidad a partir de características comunes, sean estas tan “reales” como el color de la piel o a la capacidad deducible de una supuesta naturaleza étnica o “cultural”. La categorización lleva implícita una sanción denigratoria. ¿Y cómo se logra esta unión indisoluble entre una categoría neutra (ser de Bolivia) con una descalificación, para constituir el prejuicio siempre discriminatorio?

En otras oportunidades, sin pretender agotar la comprensión de este tema, dimos cuenta de esta actividad a partir de la creatividad imaginaria. Decíamos que, al estilo del lenguaje, que puede producir un significado sobre un sonido neutro, también del mismo modo, sobre una nacionalidad en este caso, se puede construir a modo de evidencia, una

calificación, donde es difícil distinguir el lazo que sancionó este nuevo real: “bolita” como denigrante de boliviano, “recién bajado del cerro” como justificación de la lentitud o adscripción de pereza mental. Unificando, o sea homologando por un lado, a todo boliviano como procedente de la zona andina como La Paz o Cochabamba (el cerro) aunque sea de Santa Cruz de la Sierra; y por otro estableciendo una relación de causalidad no burdamente racial sino supuestamente fisiológica y por tanto “científica”.

Para que esta producción imaginaria suceda de manera eficaz es preciso que desde algún lado, autoridad real o supuesta, exista alguien (personas específicas) o algo (instancia institucional) con poder para sancionar si no se actúa acorde a lo dictaminado. Esto es, debe haber una sanción que a la vez actúe como normalizadora (Castoriadis, 1993). Entre otras posibilidades, puedo *producir* como inferior a otro porque soy aceptado por los que lo sancionan y así me permiten ubicarme idealmente en un mejor lugar (obviamente también imaginario, pero supuestamente “feliz incluido”).

A esta producción nos referimos cuando hablamos de la capacidad de creatividad imaginaria que permite la ubicación de un/unos sujeto/s en un polo de rechazo y exclusión.

En estos procesos de discriminación-exclusión, insistentemente relacionados con la pobreza, está siempre presente y evidente el enorme monto de sufrimiento que acarrea sobre los segregados, sin que se pueda aducir un beneficio concomitante y generalizado, en los activos discriminadores. Hemos llamado a este modo de suceder “la producción social de la singularidad del sufrimiento”. Porque el énfasis está puesto en que las sociedades no sufren como tales, sino los sujetos. Pero este sufrimiento no es producto de una falla del individuo, de una mala comprensión de su vida o de una patología, sino que sucede a partir de una actividad específica de conjuntos sociales que hacen sufrir con diferente grado de conciencia y voluntad.

Peculiaridades de la investigación

Voy a comenzar con una reflexión acerca de lo que significa, al menos para nosotros, investigar en lo que denominamos “situaciones de exclusión y discriminación”.

Sin ser exhaustivo, ni pensar que solo ocurre en este trabajo, quisiera compartir algunas de las dificultades que se producen al caracterizar las situaciones que tratamos de mostrar.

Primero, porque lo que observamos son cortes, fragmentos dentro de esos cortes. Y aún de esas esquirlas, valga la metáfora bélica, tal vez solo una marca, un rastro, una descomposición producida por la misma.

Segundo, porque cuando volvemos al mismo espacio geográfico, lo que observamos sigue sucediendo en el mismo estilo en que acontecía en la oportunidad anterior. Sin embargo, todo puede haber cambiado: los participantes, los “activos” discriminadores excluyentes pueden aparecer en una versión “pasiva”. Puede que se haya invertido el lugar de los actores: el antes pasivo es ahora activo, quien antes fue separado y perseguido separa y persigue a otro por la misma razón.

Tercero, nuestra mirada, o nuestra temática, puede hacernos creer que estamos ante lo mismo, como una escena constante e idéntica. A veces es así, pero en otros casos y reiteradamente somos nosotros quienes *producimos* la escena de esta manera. Lo que quiero afirmar es la necesidad de poner “en relieve” este estilo de naturalización, de aplanamiento de los sucesos de todos los días, en los lugares cotidianos, que “cotidianiza” –valga el neologismo y redundancia intencional–, que reniega ocultando el aspecto fuertemente dinámico y variado del acontecer que estudiamos.

Lo que afirmamos es que estas dificultades, las maneras de mirar y la interpretación de lo mirado, son propias de todos aquellos que investigan o participan en estos lugares de exclusión y discriminación. Todos producen efectos, tanto los

que escriben en revistas y diarios para contribuir a la tarea estigmatizadora, disolvente, como aquellos otros, quienes, aún con la mejor intención de cuestionar moralmente la discriminación y exclusión colocan el problema como una cuestión personal. Como si fuera algo que hay que corregir –al estilo de un mal comportamiento o una patología, pasible de corrección– o apta para profesionales de la salud. Esto significa que, partícipes necesarios, periodistas o investigadores sociales, existen en tanto agentes de exclusión al remitir como cuestiones individuales, personales los conflictos de origen “racial”. En esta cuestión no hay una tercera posibilidad, no hay neutralidad posible ni posición objetiva. Se discrimina y excluye o se es radicalmente crítico.

Voy a tomar libremente como si proviniera de notas de campo lo siguiente: un relato de registro periodístico deportivo; las notas de lo acontecido en una mesa redonda de expertos en torno a la educación y la migración boliviana; una cita de un texto sobre “Escuelas y condiciones de educabilidad” de un especialista vinculado a Unesco; y apuntes propios en un encuentro no planificado en la fiesta de la Virgen de Copacabana en Villa Soldati hacia el final de la presidencia de Fernando De la Rúa.

En primer lugar, a partir de los relatos periodísticos cuyo protagonista principal es el presidente de uno de los clubes de fútbol más importantes de la Argentina. Es una declaración periodística, por eso conservamos su nombre. Lo que aparece publicado en las páginas de Internet acerca de la comunidad boliviana¹ transcribe de la revista deportiva *Olé*, consideraciones del Sr. Alfredo Dávica, que ha sido presidente del Club River Plate y se refiere a una discusión acerca

1 <http://www.comunidadboliviana.com.ar/shop/otras> Portal de la Comunidad Boliviana radicada en la Argentina, domingo 12 de octubre de 2003, nota “Fútbol, folklore, xenofobia y justicia”. Transcribe los datos que obran en el cuerpo del artículo y consigna que un joven profesional de la comunidad boliviana inició una denuncia penal por violación a la Ley 23592 (Ley antidiscriminación).

de la proporción de hinchas de fútbol en relación a su rival tradicional, Boca Juniors:²

...lo de (la superioridad en número de simpatizantes) los hinchas (de Boca) ya se va a terminar. Vio que se están yendo los bolivianos y peruanos para afuera por la devaluación... y habrá una ley para expulsar a los indocumentados...

Periodista de *Olé*: No lo dice en serio.

A. Dávico: ¿No? Si lo dije siempre. ¡Las pelotas que son más!

Periodista: ¿Es un chiste, no? Porque además de discriminar...

A. D.: ¿Lo de los hinchas? (...) en las villas hay 50% como mínimo de extranjeros. Viven en condiciones de hacinamiento y la mayoría son de Boca (...) cuando hablamos de quién tiene más hay que ver a qué nos referimos...

Más adelante sobre el mismo tema: “Si hablamos de argentinos, sí. Por esa yo me la juego entero”. Estas declaraciones derivaron en una denuncia penal. El Juez Canicoba Corral las desestimó como:

“alusiones comunes en el marco de la rivalidad futbolística”, “propias del folclore”, “no alientan el odio ni la segregación”, “no conllevan a una opinión negativa”, “en absoluto avanza en un menosprecio de la extranjería sino simplemente alude a un dato que –quizás equivocado– se corresponde con la realidad pero no valora negativamente...”

Estas declaraciones están llenas de implícitos. Implícitos que son propios del medio futbolístico. La xenofobia es uno de ellos. Si algo caracteriza la opinión prejuiciosa es la homogeneización acrítica, y cito algunos:

2 Es motivo de disputa, instalada desde el periodismo deportivo desde la década del '50, que los simpatizantes del Club Boca Juniors incluyen “la mitad más uno de los hinchas” o sea el 51% del total de adeptos al fútbol.

“se están yendo por la devaluación”: el implícito es que vinieron para llevarse la diferencia. “Ahora se van” (...) “habrá una ley para expulsar indocumentados”.

Si bien los presupuestos que se esgrimen con énfasis son los que se usan para los *capitales buitres*, que sí se van y vienen según su oportunidad, aquí se lo hace sobre pobres reconocidos como tales por el mismo que habla.

Toda persona que afirma algo tan contundente como que el 50% de los habitantes de la villa son extranjeros debería hacerlo sobre la base de alguna información mínimamente confiable. Con más razón una persona que tiene o tuvo a su cargo la conducción de un club deportivo, lo que nunca ha sido visto como una responsabilidad administrativa, sino de una alta capacidad formativa. Pero, creo que pecaríamos de inocentes si pensáramos que es ignorancia, que “el dato puede ser equivocado”. Sostengo que no es una mera opinión dado que además del desprecio que significa este trato a los extranjeros, engloba, intencionalmente en ese lugar para el denigrable, a los numerosos descendientes de esas familias y que ahora son mayoritariamente de nacionalidad argentina. ¿Qué habrá que hacer para que se considere racismo? Es en estas situaciones en las que decimos que no hay neutralidad. La referencia del fallo con expresiones consideradas “folclóricas”, denuncia como un *lapsus* el sentido que cualquier persona que se interesó en la historia conoce: que la referencia *folk* para “pueblo” corresponde al nazismo alemán. No creo que sea intencional, pero desde Sigmund Freud en adelante podemos acceder al sentido de manifestaciones de intencionalidades inesperadas.

Esto es lo que llamaba *producción imaginaria* y eficacia imaginaria. Porque el mero ejercicio que da el ser poderoso, respaldado por la elección del club o la designación como juez, ensambla con fuerza la identidad entre origen, desprecio, “ajenidad” o extranjería, “expulsabilidad” y pobreza a una

inocua adherencia deportiva. Los etiquetados no pueden decir que “vinimos a trabajar mucho antes de la convertibilidad o después de la liberación del cambio”. Ni siquiera pueden decir “soy argentino de nacimiento”, porque como en lo peor del racismo, el que designa es el otro.

Se condena o se avala, sea el que pronuncia la condena o el que juzga con benignidad la producción de xenofobia.

La violencia de la inocencia

Quisiera contextualizar esta situación de la que me ocuparé con cierto detenimiento. No se trata de una persona “racista”. Más bien presenta las evidencias “objetivamente”, trata con cierto dolor lo evidente e irreversible. Tampoco se trata de culpabilizar a una persona. Solo es mi intención ofrecer un ejemplo de algo que se repite reiteradamente en diversos momentos y lugares.

Como en todas las cosas en la vida llegamos a los acontecimientos cuando todo está empezado. El idioma, el parentesco y también los prejuicios. Cuando nacemos nos incluimos lentamente en la vida social. Primero de manera acrítica, solo luego de un tiempo comenzamos a saber de qué se trata. Todo esto para decir que entré a una reunión empezada, en un local de un Museo atestado de gente entre las que había mayormente integrantes de comunidades bolivianas y algunas estudiantes de antropología a quienes conocía. Había también una imponente mesa alargada detrás de la cual estaban cinco panelistas. El tema era la educación en la diversidad. Por esa razón una persona estaba exponiendo acerca de las dificultades de la “integración” de los bolivianos; una antropóloga ya había hablado en una tónica totalmente distinta. Los otros integrantes pertenecían a una universidad nacional y había un maestro boliviano.

La panelista que estaba en uso de la palabra se mostraba preocupada por la repitencia en primer grado de casi la totalidad de los niños bolivianos de los que ella tenía referencia, por lo que decidió consultar con especialistas. Resultaron ser las psicólogas de un hospital. Inquirió sobre las causas que ellas encontraban para este fenómeno. La disertante enumeró sucintamente, con cuidada humildad pero con gran seguridad, y con evidente satisfacción personal por el respaldo que le daba la autoridad de la “ciencia de las personas” como se refirió respecto de las profesionales, cada una de las razones que justificaban la repitencia.

Afirmó que los bolivianos son niños “repitentes” porque son “lentos”,³ tienen un “habla miedosa”. Esto ocurre, observaron las psicólogas consultadas, porque “bajan tarde de ahí”, de donde llevan a los niños. Se refería a la manera en que algunas madres bolivianas llevan a los niños sobre sus espaldas, en un atado de lienzos, (*la guagua quepida*). Sin que se lo dijera expresamente, se deducía algún tipo de simbiosis niño-madre, de corte patológico a causa del modo y del tiempo que llevan a un niño cargado en sus espaldas. Más adelante, refiriéndose a la educación superior, acotó que no hay muchos bolivianos en la universidad porque las familias bolivianas no promueven el acceso a los estudios que se realizan en la universidad para sus hijos, sino que los integrantes de esa comunidad prefieren las tareas manuales.

Otra vez la homogeneización atemporal que todo lo aclara y unifica. ¿De dónde proviene esta idea acerca de “las madres”?, ¿ocurre en toda Bolivia?, ¿en La Paz, en Potosí, entre los mineros o entre los campesinos? Un recorrido somero por los barrios donde hay bolivianos despejaría esa infundada

3 Hace poco, una maestra advertida de que los tiempos de habla son distintos, hizo con una niña boliviana en primer grado, el ejercicio en dirigirse a ella más lentamente. En dos semanas la niña tenía el mismo ritmo que sus compañeros, y se terminaron los problemas de comprensión.

afirmación. Por demás, nada permite aventurar acerca de los efectos de la socialización de un niño que ha sido transportado de este modo.

Completo los relatos con una cita de Manuel E. Bello referente a las condiciones de educabilidad (Bello, 2003) que puede ampliar el campo en el que sustentaron a su vez sus criterios las psicólogas:

Dice Bello, citando a una autora, G. Silva: “El bebé andino permanece hasta los dos años cargado en la espalda de la madre, se relaciona casi exclusivamente con ella, siendo los intercambios con el padre y los hermanos limitados. Esta práctica protege al niños de estresores ambientales propios de la sierra andina y le permite ahorrar energía y calorías en un medio climático difícil; asegura su supervivencia física y la base afectiva que le permitirá incorporarse con éxito al mundo social más extenso. Al mismo tiempo, sin embargo, se reduce la estimulación que el niño recibe, tanto en el orden visual cuanto en el orden auditivo, y las pocas oportunidades de movimiento ocasionan un retraso en el desarrollo motor, lúdico y de apertura a la exploración, a la comunicación y a la interacción social”.

Queda además pensar por qué se supone que deberían ser los psicólogos los que den una respuesta a estas cuestiones. En todos los trabajos, tanto antropólogos sociales, como sociólogos e historiadores coinciden en qué cada sociedad logra transmitir a cada generación la totalidad de su cultura de una manera eficaz y pertinente.

Queda preguntarse: ¿quién supone que se aprende más despacio por esas razones? También cabe preguntarse quién está en condiciones de suponer qué es lo que hace que alguien aprenda. Hemos cuestionado la formulación de la pregunta misma por varias razones (Neufeld y This- ted, 1999).

Un encuentro casual, una reflexión que inquieta

Esta es una historia con cinco personas presentes. Ocurre en el barrio al que venimos haciendo referencia, en la calle. Dos personas mayores, hombre y mujer a los que llamaremos José y Carmen. Sabemos que son de los primeros bolivianos del lugar. Con ellos, una joven de unos veinte años, aproximadamente. Se encuentran con quien esto escribe y una antropóloga, integrante del equipo. La antropóloga ha venido al barrio y conoce a Carmen, se dirige a ella e intenta presentarme a los mayores; luego le dice a Carmen:

I.: -¿Esta es su hija?

C.: -¡No! Es mi nieta.

Hay cierta confusión, la joven se dirige a mí y me dice:

J.: -Yo a Ud. lo conozco, es mi profesor de psicología (en este cuatrimestre).

De rigor, preguntamos cómo le iba en sus estudios. Pero aclara que ha interrumpido los estudios porque había sido aplazada en un parcial acusada de copiarse. La docente había llamado a ambas estudiantes, juzgó sin que surgiera ninguna evidencia, que ella era la culpable.

Lo investigadores investigados, la pregunta y la mirada se dirigían hacia nosotros y nuestra gente.

Pienso en el contexto de este suceso. No podemos pensar ni con la mayor mala voluntad que alguno de los posibles docentes de la materia de Antropología en cuestión haya tenido una consciente actitud discriminatoria. Tampoco que la joven se hubiera copiado. No pudimos pensar otra cosa, siempre estamos más implicados de lo que creemos en los prejuicios que estudiamos.

José, hoy jubilado, vino joven dejando a su esposa en Cochabamba. En Bolivia era profesor del secundario. Pero aquí no le permitieron revalidar su título. Solo pudo trabajar en la

construcción. Carmen vino después de un tiempo, llamada por él. Lo que encontró no era lo que esperaba, ni siquiera se parecía a lo que tenía allí. Pero sus hijos estudiaron aquí y uno es médico y otro ejerce la misma profesión en los Estados Unidos.

¿Dónde queda la afirmación de la falta de preocupación por estudiar, de que solo les interesan las tareas manuales? ¿Tan pronto se olvidaron que muchos de nuestros próceres argentinos fueron bolivianos? ¿Qué la primera universidad del Virreinato fue la de Chuquisaca?

En un intento de síntesis quiero resaltar la acción encubierta y sutil que apuntala un racismo que propone expulsar y menosprecia a unos denominados extranjeros, por parte de quienes pueden hacerlo, gracias a la impunidad que da el respaldo jurídico del juez Canicoba Corral. El presidente de ese club sabe que son pobres, pero se refiere a ellos describiéndolos como movidos solo por intereses económicos, arrinconándolos no solo en la pobreza sino también en la sospecha. No tiene en cuenta los efectos desgarrantes de estos actos cotidianos sobre sujetos desposeídos de sus saberes y sus prestigios de origen, que son acusados de aquello que únicamente existe en la imaginaria arrogante del que lo dice. A la subjetividad nada vacilante, más bien rotunda y llena de certezas vacías, no se le pudo oponer una duda mínima.

En otro estilo, con el mismo resultado, desde la academia, la misma seguridad, la misma búsqueda de referentes de autoridad. Una puede decir que no les interesa estudiar y otra se siente con la capacidad de juzgar sin defensa quién se copia y quién no. Y otros pueden asegurar una inferioridad a partir de conceptos acerca de una fisiología inexistente, ignorante. En la discriminación convergen tanto sabios y doctores, como gente de todos los días que padece lo mismo que prejuzgan en los excluidos. Probablemente esta sea la raíz singular del racismo.

Escuelas en contextos de pobreza urbana. Construcción de sentidos en el uso en las investigaciones de las categorías de pobreza, exclusión y marginalidad

Sara A. Pallma

En este artículo me propongo revisar algunas cuestiones teórico-metodológicas que se presentan en las investigaciones cuando se utilizan determinadas categorías para caracterizar las poblaciones, grupos o instituciones que constituyen sus sujetos de investigación.

Me ocupo no solo de la producción de los centros que tradicionalmente monopolizaron el campo de la investigación, como las universidades o centros de investigación reconocidos, sino que considero también los estudios realizados en otros ámbitos, como los institutos de formación docente o gremios docentes, los que tienen cada vez más presencia en jornadas, congresos o publicaciones donde se trata la problemática educativa en la actualidad.

Si bien se producen desplazamientos, sustituciones, modificaciones en los sentidos asignados a las categorías de **pobreza, exclusión, marginalidad**, en los intercambios entre la producción académica y el discurso social, técnico-político, crónicas

de experiencias educativas, voy a centrarme en su generación teórica y su utilización en el campo de la investigación.¹

En el tratamiento de este tema se entra en una zona difícil, donde se puede caer en el preciosismo terminológico o, por el contrario, intentar una mayor rigurosidad teórica y metodológica.

A partir de los '90 se destaca en nuestro país un crecimiento de la investigación educativa; parte considerable de esta producción son investigaciones que buscan trascender una atención restrictiva a cuestiones didácticas/institucionales/curriculares y la mirada prescriptiva/normativa predominante en la pedagogía sobre la educación escolar.

No desconozco la existencia anterior de investigaciones educativas desde la sociología, la antropología, la economía, la psicología; como ejemplo, ya en los '60, la sociología de la educación representó un importante aporte de investigaciones sobre la educación escolar, especialmente de carácter cuantitativo. Lo destacable es el lugar que, en la actual expansión de investigaciones sobre problemáticas educativas, ocupa la utilización de enfoques teóricos, metodológicos y conceptos de estas disciplinas.

En un paneo realizado sobre trabajos presentados en jornadas, congresos, artículos de revistas o libros, encontré frecuentes menciones al uso de entrevistas en profundidad, observación participante, estudios etnográficos, etc. Y en la descripción y explicación de los procesos que afectaron profundamente en las últimas décadas la estructura social en nuestro país y, en particular la escuela, se reiteran las referencias a pobreza, exclusión, marginalidad, vulnerabilidad, desafiliación, destitución, desubjetivación.

1 Estas reflexiones se basan en gran parte en la lectura de Nun (1969, 2001), Murmis (1969, 1993), Castel (2004), Merklen (2000, 2005), Kessler (2000), Grassi (2003a, 2009), Ribeiro (1999), Salvia (2007) y Gutiérrez (2007) pero, en gran medida, son deudoras de las discusiones y escritos compartidos con dos compañeras del equipo, Paula Montesinos y Liliana Sinisi.

En un trabajo anterior marcábamos, siguiendo a Menéndez (2002) la importancia de, por un lado, analizar los contextos en que se producen, difunden y utilizan ciertas conceptualizaciones en determinados momentos; y por otro, cómo se constituyen los problemas sociales, a partir de qué operaciones de sentido y construcciones hegemónicas, que al tiempo que recortan y destacan determinados aspectos, invisibilizan otros (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007).

Cabe preguntar, ¿esta presencia en la investigación educativa del problema de la pobreza o la marginalidad o la exclusión, según el caso, se relaciona con una mayor visibilidad social de esta/s? ¿O con la gran fragmentación y/o segmentación que transformó el sistema educativo? ¿O con la crisis de la escuela pública, vinculada con la suerte de sectores sociales que fueron convirtiéndose en su principal alumnado?

En la utilización de denominaciones como escuelas en contexto de pobreza, urbano marginales, de sectores populares, escuelas con niños en riesgo, de familias en estado de exclusión, vulnerables, etc., ¿se está intentando nombrar las mismas realidades?

Aquí se presentan varios riesgos: usar estas categorías desencastradas de los desarrollos teóricos que las produjeron pero también, al utilizarlas, al asignarles determinados contenidos a las representaciones y prácticas sociales relacionadas con la problemática a que se alude y a los sujetos involucrados en ella, estar sentando una posición, explícitamente o no, acerca del orden social en general y del lugar de los sujetos en él.

También frecuentemente se desatienden, de esta forma, las marcas y diferenciaciones que los procesos históricos –en un nivel macro– y los procesos locales, han impreso en las instituciones escolares, en los barrios, asentamientos, villas, familias en estudio.

Como señalé antes, voy a ocuparme de las categorías **pobreza**, **exclusión** y **marginalidad**, revisando el recorrido de

su conceptualización; categorías que son utilizadas en determinados contextos históricos y ámbitos institucionales por sectores con importante poder de difusión, penetración e influencia en las políticas sociales o las instituciones escolares. Utilización en las que, en algunos casos, se incurre en yuxtaposiciones que tienden a la confusión, sin una redefinición para una mayor coherencia conceptual.

En la década de los '80, los estudios sobre la **pobreza** estuvieron orientados en gran medida al perfeccionamiento de las técnicas que ofrecieran mayor precisión estadística para su medición y descripción. En 1984, se elaboró el primer mapa de la pobreza en la Argentina, utilizando el Censo de Población y Vivienda de 1980 y el método de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

Se clasifican como Hogares con NBI los que presentan por lo menos una de estas características: a) tienen más de tres personas por cuarto; b) habitan una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u "otro tipo", lo que excluye casa, departamento o rancho); c) o no tienen ningún tipo de retrete; d) o tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; e) o bien aquellos que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado (lo que equivale a una tasa de dependencia de tres inactivos por miembro ocupado) y, además, cuyo jefe nunca asistió a algún establecimiento educativo o asistió, como máximo, hasta segundo año del nivel primario.

Otra medición que se utiliza en investigaciones en las que se precisan delimitar determinados grupos sociales consiste en considerar ingresos del hogar en lugar de carencias críticas. La Línea de Pobreza (LP) posibilita establecer distinciones entre quienes tienen (no pobres) o no tienen (pobres) ingresos suficientes para cubrir la Canasta Básica Total (CBT) constituida por la Canasta Básica Alimentaria (CBA) más bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etc.). La Línea de Indigencia

(LI) distingue entre los pobres: quienes están por arriba del ingreso mínimo para subsistir, que cubren la CBA (pobres no indigentes) y quienes caen debajo, que no cubren la CBA (pobres indigentes).²

Aquí opera un estándar normativo para evaluar quiénes tienen una situación por debajo del “mínimo razonable” fijado. Compara los recursos (ingresos totales del hogar) con las necesidades (cantidad de integrantes) expresadas en unidades adulto equivalente.

Por lo general se considera a la población con Necesidades Básicas Insatisfechas como situada en la pobreza estructural, por la imposibilidad prolongada de mejorar condiciones que se deterioran con el tiempo: vivienda, educación, ingresos; se trata del núcleo duro de la pobreza. La pobreza coyuntural es más dinámica, sujeta al mercado de trabajo o situaciones de inflación y se localiza por las mediciones de la Línea de Pobreza que relaciona ingresos con necesidades de consumo.

En ciertos casos los cruces de criterios permiten identificar a poblaciones consideradas tradicionalmente como pobres estructurales, un grupo socialmente homogéneo caracterizado por NBI (por el peso que tienen los indicadores relacionados con la vivienda) y la localización geográfica en el cordón de barrios periféricos y villas miseria que rodean las ciudades. Ahora bien, si el análisis es por ingresos, hay familias colocadas sobre la LP viviendo en la villa, por lo que no son pobres por ingresos, son pobres estructurales por no poder mejorar en el tiempo la cuestión habitacional.

2 En el trabajo de J. García y H. Paoletta (2007) se puede encontrar la utilización de estos índices socioeconómicos puestos en relación con resultados obtenidos en el trabajo de campo en determinados barrios de la Ciudad de Buenos Aires, lo que les permite problematizar su capacidad descriptiva de las diferentes situaciones de los grupos sociales. También S. Gallardo (2008) en su artículo recurre a indicadores de NBI, precarización laboral, desocupación, entre otros datos, para caracterizar la zona donde realizó el trabajo de campo.

A mediados de los '90, el nuevo mapa social de la Argentina ya revelaba una creciente polarización entre “ganadores” y “perdedores” del modelo neoliberal que, iniciado en su aplicación a mediados de los '70, llega a su clímax veinte años después.

El cuadro se complejiza porque a un proceso de polarización social se agrega el atravesamiento de una creciente heterogeneidad social en las diferentes situaciones. A la diferenciación entre no pobres-pobres, pobres-indigentes, en el lenguaje sociológico se incorpora la categoría de nuevos pobres. Compuesta en su inmensa mayoría por sectores medios empobrecidos, la integran también antiguos pobres estructurales que habían logrado mejorar su situación en términos de vivienda e infraestructura para volver a caer, a causa del deterioro de sus ingresos, por debajo de la línea de pobreza. En este caso encontramos diferencias bajo una misma denominación, nuevos pobres, que responden a distintas trayectorias.

Los nuevos pobres tienen, en general, sus necesidades básicas de tipo estructural satisfechas, aunque el deterioro de sus ingresos no les permite acceder a la canasta básica de bienes y servicios. Se trata de una pobreza dispersa, de “puertas adentro” dado que, pese al cambio de su situación, continúan en general viviendo en los mismos barrios en los que habitaban con anterioridad. Conforman un grupo heterogéneo pero, en gran medida, en su composición se diferencian significativamente de los pobres estructurales, si se usan los conceptos de capital social y capital cultural, tomados de Bourdieu por algunos autores (Lvovich, 2000).

La experiencia de la nueva pobreza ha significado para vastos sectores de la población un trastocamiento del mundo familiar y social. Es aprender a vivir “colgados de la soga” (Lvovich, 2000) desarrollando distintas estrategias de adaptación. Pero sobre todo, ha significado el agotamiento de un imaginario centrado en la creencia en el progreso social (Svampa, 2000).

Pueden describirse estas trayectorias de “cuesta abajo”, siguiendo a Castel (2004), como tránsito de una zona de integración social a una de vulnerabilidad, situación caracterizada por la precariedad en relación al trabajo y la fragilidad de los soportes relacionales, que pueden conducir a situaciones de exclusión social, considerando la exclusión social como el resultado de un proceso y no como un estado social dado (Lvovich, 2000).

Esta es la otra categoría conceptual que habría que revisar, **exclusión**, como lo han señalado las críticas a su uso indiscriminado por parte de Ribeiro (1999) o del mismo Castel.³

La gran difusión de esta noción en Francia se dio a partir de la crisis de la sociedad salarial que deja a muchos individuos casi completamente afuera, no solo del mercado laboral sino del sistema institucional; centralmente es la pérdida de la seguridad social ligada a la condición de trabajador.

Como plantea Castel (2004), en su versión original “exclusión” se refiere a una completa separación de la vida social instituida; la noción de excluido alude a una situación social completamente separada del resto; en nuestra realidad correspondería a situaciones muy específicas, por ejemplo el desocupado sin domicilio fijo (Svampa, 2000).

Algunos análisis señalan las diferencias con nuestro país, donde las instituciones del Estado de Bienestar no alcanzaron tan pleno desarrollo y la informalidad ha estado más extendida: leyes y normas que no se cumplen, economía en negro, débiles controles públicos; no son fenómenos nuevos, aunque se han exacerbado en las últimas décadas. No se trata de que las

3 “El focalizar la atención en la exclusión corre así el riesgo de funcionar como una trampa para la reflexión y para la acción simultáneamente. Para la reflexión, (...) nos ahorramos la necesidad de interrogarnos acerca de las dinámicas sociales globales que son responsables de los desequilibrios actuales; describimos lo mejor posible los estados de desposesión, haciendo un *impasse* en los procesos que los generan (...). El pensamiento de la exclusión y la “lucha contra la exclusión” corresponden así, finalmente, a un tipo clásico de objetivo de la acción social: delimitar las zonas de intervención que pueden dar lugar a actividades de reparación.” (Castel, 2004)

instituciones no existan o dejaron de existir, sino que la forma real que adoptaron deja huecos en la sociedad cubiertos por otras formas de lo social (Merklen, 2000).

En la misma dirección de establecer diferencias conceptuales, no son equiparables **pobreza** y **exclusión**. Muchas veces los pobres tienen una situación estable y una posición clara en la estructura social, como es el caso del trabajador con bajos ingresos.

Y volviendo a Castel (2004), lo que puede describir mejor la situación a que está expuesta la mayoría de los sectores que dependen del trabajo para subsistir y asegurarse el futuro, son las categorías de vulnerabilidad y de inestabilidad, que toman en cuenta la exposición a los riesgos de no tener trabajo asegurado, y en relación a ello a los sistemas de seguridad.

Vulnerabilidad señala esa situación del individuo que carece del tipo de reaseguros que brindan el empleo estable o la propiedad. La vulnerabilidad se expresa en la inestabilidad permanente y en la necesidad de adaptarse a vivir el día a día.⁴ La figura que acecha es la de convertirse o ser un supernumerario, sin competencias útiles para su inclusión en el mercado de trabajo, lo que lleve a una fragilización en sus soportes sociales.

Otra categoría usada frecuentemente es **marginalidad**. Se utilizaba hacia los '50 en Ciencias Sociales en relación a los "cantegriles", "poblaciones", "callampas" "villas", "favelas", como un fenómeno social característico de poblamientos considerados periféricos, ligados a procesos de urbanización crecientes a partir de la posguerra y que mostraban altas tasas de desocupación.

En el marco de la teoría de la modernización, el uso de la categoría marginalidad tuvo un fuerte acento culturalista, tomando en cuenta como un factor causal los patrones

4 En el trabajo de Grassi y Danani, se muestra cómo esta situación también afecta a otros sectores sociales, en rangos labores más altos (Grassi y Danani, 2009).

culturales de estas poblaciones. A fines de los '60 se le opuso otro enfoque que adecuaba los planteos teóricos marxistas a la realidad de América Latina; considerando la marginalidad como un fenómeno estructural típico del capitalismo dependiente y la existencia de un ejército de reserva excesivo o masa de trabajadores marginales. La polémica desarrollada en los '60 y los '70⁵ estuvo relacionado con las diferencias entre el ejército industrial de reserva analizado por Marx y esa masa marginal, en cuanto si sería funcional, afuncional o disfuncional al sistema y si se encontraba totalmente "fragmentada" de la sociedad. Pese a estas diferencias, la marginalidad era analizada desde las relaciones sociales de producción. Como consecuencia de condiciones económicas estructurales de la sociedad, no constituía un fenómeno coyuntural o tendiente a desaparecer como lo planteaba la perspectiva desarrollista.

Esta discusión académica sobre la marginalidad se desarrolló durante las décadas de los '60 y los '70, cuando se abandonó la utilización del término. La problemática social se comenzó a plantear de acuerdo con nuevas categorías como pobreza en los '80 y exclusión hacia los '90, para volver a aparecer en escena relacionando marginalidad con la categoría exclusión.

Pero marginación no es lo mismo que exclusión. Salvia (2007) presenta en estos términos la diferencia "...si bien el empleo de la categoría de exclusión social puede ser útil para la descripción del tipo particular de marginación social acontecida en las últimas décadas en algunos países desarrollados, no logra abarcar la complejidad de situaciones que operan en países con amplios sectores nunca incluidos bajo formas capitalistas típicas, como es el caso de América Latina (...) deja afuera a quienes nunca estuvieron incluidos o

5 Ver Nun, Marín y Murmis (1968), Nun (1969), Quijano (1970) y Cardozo (1970).

a quienes siempre lo han estado parcialmente en contextos con baja o nula intervención del Estado de bienestar”.

De este modo, pueden ser mejor denominados como formas de marginalidad económica, aquellos segmentos laborales cuyas relaciones de trabajo traspasan los “límites” de la informalidad tradicional, quedando en los márgenes de la “legalidad” (travestis, mujeres en situación de prostitución, limpiavidrios en las esquinas, mendigos en los subtes) o trabajos precarios bajo la economía informal (remiseros, trabajadores de *delivery*, vendedores ambulantes, cartoneros) (Salvia, Chávez Molina, 2007).

Formas de estar en la sociedad caracterizadas como “vivir en y de los márgenes, y no fuera de ellos” (Merklen, 2005). Como lo describe este autor (Merklen, 2000) el marginal es el que está en la búsqueda del intersticio, del espacio dejado vacante por unas instituciones que no logran garantizar la integración social. Es vivir en los “intersticios” que ofrecen las instituciones o en los “márgenes” de las mismas. En un universo marcado por la inestabilidad y el riesgo, los grupos e individuos se mueven como cazadores que recorren la ciudad y las instituciones en busca de una oportunidad. Es aprender a vivir en los márgenes a riesgo de perecer o de quedar excluido para siempre:

(...) organizarse con otros para proveerse un terreno y un lugar en la ciudad cuando no se puede acceder al mercado inmobiliario y no hay políticas sociales que permitan acceder a la vivienda (...) conchabarse en empleos en negro, temporarios, mal pagos, sin sindicalización (...) no tener garantías para la vejez, para la infancia, para el accidente o para la enfermedad (...) Quiere decir que la participación política va a tomar un importante componente de intercambios y negociaciones concretas con el poder local (...) que a cambio de la adhesión política se exigirán resultados concretos para mi familia o mi barrio (...) que los proyectos educativos se

van a asociar mucho más a esa supervivencia que a proyectos de desarrollo personal. Pero también quiere decir que **no se vive en una cultura completamente separada del resto...** (Las negritas son mías).

En ese marco, un poco de solidaridad familiar, un poco de ayuda social, un poco de trabajo precario en negro, y a veces un poco de tráfico o de delincuencia son recursos para sobrevivir.

Como había propuesto al comienzo, en este breve recorrido por las construcciones de las categorías de **pobreza, exclusión y marginalidad** he intentado mostrar que aluden a fenómenos sociales relacionados pero diferentes.

Quisiera ahora plantear cuáles son, a mi entender, las dificultades teórico-metodológicas que se presentan en las investigaciones educativas frente a estos cuadros de complejidad, heterogeneidad y cambios que he mencionado.

Uno de los problemas que se presentan es la falta de explicitación de las posiciones teórico-metodológicas y los criterios utilizados para establecer quiénes son los sujetos de estudio.

Es el caso cuando se enuncia que las unidades de análisis son escuelas, familias, villas, asentamientos, barrios etc., de sectores pobres, pasando por alto la heterogeneidad que cubre esta categorización de “pobres” (y barriendo bajo la alfombra las discusiones al respecto).

O cuando se usa indistintamente la denominación de pobres, excluidos, marginales, que estarían designando distintas situaciones y sujetos (vale el mismo comentario anterior acerca de no tener en cuenta los distintos marcos teóricos de estos conceptos y los cuestionamientos sobre sus significados).

A veces se encuentran referencias a una/s escuela/s caracterizándola/s por su alumnado perteneciente a sectores urbanos marginales, sin una aclaración sobre la posición teórica desde la cual se las considera marginales.

O la caracterización de la/s escuela/s por su ubicación socio-espacial: asentamiento, villa, barrio periférico, escuela céntrica o del barrio. Estas denominaciones desconocen, por un lado, la heterogeneidad, las diferencias dentro y entre las villas, asentamientos, barrios, y por otro, ocultan realidades construidas con historias locales, a veces, muy diferentes, los entramados políticos que los van cambiando, las experiencias colectivas que los fueron conformando.

Pero también las distintas trayectorias de movilidad masivamente descendente que se produjeron en el país desde los '70, el fenómeno de poblaciones empobrecidas, la caída de pobres estructurales a situación de indigencia, o la "clase media" devenida a menos como "los nuevos pobres". Los niños "pobres" no viven solamente en asentamientos o villas de emergencias, también, como señalábamos antes, distintas formas de pobreza se encuentran en las zonas céntricas de la ciudad.⁶

Así también en villas y asentamientos se pueden encontrar casos de "los que cayeron", que tienen formación escolar alta; también extranjeros que no encuentran trabajo correspondiente a su nivel educativo y se ocupan en trabajos domésticos u otros caracterizados por su informalidad,⁷ o familias en las que se ha dado un proceso de mejora intergeneracional en cuanto a niveles educativos (hijos que están terminando la secundaria y aún cursando la universidad).⁸

6 Un relevamiento de estos cambios se encuentra en el trabajo de Montesinos, Neufeld y Sinisi sobre "la escuela del barrio" (2001) como en los registros de investigaciones personales llevadas a cabo en escuelas del conurbano sur bonaerense (2003; 2004).

7 Algunas investigaciones señalan el alto grado de desarrollo de la economía informal interna en las villas. Por ejemplo, los talleres de costura para la venta externa; en trabajos de campo realizados en villas de la ciudad de Buenos Aires se constatan, especialmente en comunidades bolivianas, la confección de artículos que se venden en los shoppings de Capital Federal con la etiqueta de marcas famosas o su venta en la Salada (esta es una feria muy grande instalada en Ingeniero Budge, conurbano sur bonaerense, de venta de indumentaria y comida).

8 También en el trabajo de campo en villas de emergencia de la ciudad de Buenos Aires encontramos familias que enviaban a sus hijos a escuelas fuera del barrio o villa donde residían (Montesinos y Pallma,

Lo que quiero señalar con esto es que las categorizaciones sociales de las escuelas como escuela de la villa o escuela del barrio, o de pobres, o de sectores medios no suelen corresponder a características estables u homogéneas, se dan tanto cambios en las condiciones de vida de los alumnos como desplazamientos de la población escolar de unas instituciones a otras, modificando su composición.

Por otra parte, cuando se tiende a describir como homogéneas las poblaciones de villas o asentamientos y se toma a los entrevistados o informantes como expresando un único punto de vista existente, frecuentemente se oculta con esto los procesos de fragmentación generados a través de divisiones religiosas, políticas o consecuencia de acciones impulsadas por el mismo estado o por las ONG.⁹ Como ejemplo, los planes sociales implementados para paliar las consecuencias de la desocupación y agudización del empobrecimiento, han tenido un efecto de fragmentación en las villas.¹⁰

Otro problema se presenta cuando se transcriben registros de entrevistas, por ejemplo, a una mamá, o a un vecino de un asentamiento, barrio, villa, considerando que así se recupera el punto de vista del actor. Dadas las diferencias internas es difícil aceptar que es la voz de las madres o de los

1999); como ejemplo mencionamos ómnibus de línea que cruzan o bordean las villas y se los conoce como "colectivo escolar de la villa X", situaciones que coinciden con lo relevado en otras investigaciones.

9 J. A. Thisted y M. R. Neufeld señalan también en su artículo esta tendencia a describir el punto de vista de la comunidad como homogéneo, retomando a Menéndez.

10 Mencionamos estos ejemplos: a partir de la crisis de 2001, planes del gobierno como el Plan Trabajar requerían una colaboración por el cobro del subsidio de al menos cuatro horas tres veces a la semana de trabajo comunitario; en las villas de la Ciudad de Buenos Aires se recurrió a esta "mano de obra" para cubrir trabajos como cavar zanjas o instalar caños de agua o cloacales, trabajos que anteriormente se realizaban organizados en forma colectiva, coordinados entre la Municipalidad que proveía los materiales y los vecinos que ponían la mano de obra. Ya aún antes de 2001, en la provincia de Buenos Aires las "manzaneras" adquirieron prestigio y poder dentro del vecindario por el papel que cumplían en la distribución de alimentos, colchones, chapas, etc.

vecinos, en todo caso, es uno de los puntos de vista como los plantea Bourdieu ([1993], 2007).

Con esto no se está planteando la necesidad de una suerte de representatividad estadística de un sector, importa cuál es el lugar que ese sujeto tiene en la trama social, sus relaciones con otros actores significativos. En uno de sus últimos trabajos, Grassi y Danani (2009) fundamentan en este sentido que los testimonios que se presentan no constituyen una muestra, sino un muestrario de casos, que en su singularidad permiten captar lo general.

(...) ¿cómo ver a través de distintas y personales versiones los “problemas socio-políticos y culturales? En principio, si asumimos que cada vida particular es una vida particular de las vidas posibles en los lugares del espacio social (de los mundos) por los que transita cada uno, es factible asumir que en las vidas de cada uno se manifiestan las múltiples relaciones que determinan esos lugares. Si consideramos, además, que cada sujeto particular mantiene con ellos (el espacio y los lugares en ese espacio) una relación activa en tanto sujeto práctico y reflexivo, es posible presuponer que las variables y datos que los sujetos incorporan en sus reflexiones acerca del mundo y de su lugar en él, deben ser apropiadas de entre aquellas producidas en esa multiplicidad de lugares y, por lo tanto, necesariamente compartidas. Si sus datos y variables (en el sentido de elementos que se ponen en relación al reflexionar sobre un tema) no emanan de las cabezas individuales, como tampoco ocurre eso con las relaciones que, en la vida cotidiana, se establecen entre “variables y datos”, entonces ni unas ni otras son infinitas, sino más bien acotadas a la experiencia común de los hechos en un espacio social. Es decir, inscriptos en modos de razonar que son sociales e históricos y referidos a “objetos” reconocidos o reconocibles en el mundo así constituido.

Como había mencionado en el comienzo, al tratar este tema de los usos de ciertas categorías conceptuales se corre el riesgo de entrar en un preciosismo terminológico o, por el contrario, puede ser útil para alentar la reflexión acerca de por qué y cómo usamos esos conceptos. Las dificultades enunciadas (que no son las únicas ni, tal vez, las más importantes) no deberían ser un motivo de parálisis o desorientación; en todo caso constituyen un desafío para evitar ciertas clasificaciones o generalizaciones, cuestionables cuando se encuentran en “el sentido común” pero más aún en la producción académica.

La parte sumergida del *iceberg*: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación

Victoria Gessaghi

“En fin... Todo eso no lo cuento. Pero esas experiencias son las que constituyen la parte sumergida del *iceberg*.”

Enrique Vila-Matas, *París no se acaba nunca*

Introducción

Este trabajo busca dar cuenta de la construcción del problema de investigación de mi tesis doctoral,¹ el cual analiza las representaciones y las prácticas que, sobre la educación, construyen las “clases altas” en Buenos Aires y su articulación con la desigualdad social.

Me interesa registrar los obstáculos que surgieron al comenzar a desarrollar esa tesis: ¿cómo nombrar a quienes ocupan posiciones de privilegio en la estructura social en la Argentina? Describiré, el proceso de construcción de una problemática que comenzó con este interrogante y que me condujo a registrar *en el campo* la existencia de “la clase alta” en tanto categoría social.

Procuraré mostrar los obstáculos que enfrenté en el inicio de la investigación, cuyo origen residía en las discusiones en torno de la adecuación de las categorías de “elite” y “clase”

1 Tesis de Doctorado en Filosofía y Letras, orientación Antropología de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por Guillermina Tiramonti y María Rosa Neufeld en cotutela con la EHESS de París, bajo la dirección de Marc Abélès.

para pensar la desigualdad social y cómo se fueron resolviendo a medida que desarrollé el trabajo de campo.

A partir de tensionar las categorías relevadas en la bibliografía sobre el tema y las categorías sociales que comienzan a aparecer en el terreno, se identifica un número de aspectos potencialmente importantes y nuevas ideas analíticas para continuar trabajando. El relato de la “paciente construcción” de un problema de investigación concluirá con el registro de un sentido común compartido respecto de un grupo de familias argentinas cuyos apellidos estarían “ligados a la historia nacional antes de las inmigraciones masivas” como miembros “legítimos de la clase alta” en nuestro país (Gessaghi, 2008).

Esta trayectoria dialéctica entre teoría y trabajo de campo se revela como fundamental desde los inicios de la investigación. El surgimiento de “las familias tradicionales” como grupo de interés permite comenzar a hacer inteligible la lógica histórica específica que adquiere el estudio de la desigualdad en la Argentina, y su articulación con la educación –en tanto es una de las dimensiones que atraviesa diferentes ámbitos de la vida social–.

En síntesis, me voy a referir en esta presentación al camino que me condujo a una particular aproximación teórico-metodológica y a los desafíos que impuso para continuar con el trabajo en mi tesis doctoral.²

2 El enfoque antropológico se caracteriza por ser relacional y dialéctico, es decir, que una problemática de trabajo –desde esta perspectiva– está en permanente construcción con los sujetos con los que producimos “conocimiento”. Como se puede ver en varios de los trabajos de este libro (Neufeld y Thisted; Thisted; Cerletti, Ruggeiro y Petrelli) nuestros objetos de estudio se construyen con los sujetos a lo largo de todo el proceso de investigación.

Clases sociales, elites, sectores: ¿cómo llamar a mi objeto de estudio?

Desde el momento inicial de elaboración de un proyecto de investigación, nuestras opciones teóricas van abriendo preguntas y van recortando nuestro objeto, es decir, lo van construyendo. Uno de los primeros desafíos con el que me encontré fue ¿cómo nombrar a quienes ocupan posiciones de privilegio en la estructura social argentina?

En nuestro país, los primeros trabajos sobre el tema se remontan a los años '60. En aquel momento las teorías funcionalistas de la estratificación sugerían que la desigualdad en las sociedades capitalistas se legitimaba en virtud de un consenso emergente de valores relativo a la importancia social de determinadas “funciones”.

En *Los que mandan*, el sociólogo argentino José Luis de Imaz (1964) reconstruye las “más altas posiciones institucionalizadas” en nuestra sociedad. Desde una matriz weberiana y retomando a los teóricos de las elites (Wright Mills, 1969), de Imaz analiza el poder de estos grupos dentro de la sociedad, el prestigio que poseen y las diversas situaciones de estatus (de Imaz, 1964).

Las “elites”, tal como son entendidas por el autor, poseen una función universal: “conducir” al resto de la sociedad, a “la masa”. La ausencia de acuerdos básicos, implícitos o explícitos, en torno de objetivos más o menos similares prueba que en el caso argentino existe una crisis de conducción: no puede hablarse de una “elite dirigente”, aunque se evidencia una pluralidad de individuos que mandan (de Imaz, 1964). Según el autor, a diferencia de las “elites dirigentes de fines del siglo XIX”, los nuevos líderes no compartieron espacios de socialización comunes: debido a la movilidad social que caracterizó al período, no hubo un “diálogo fructífero” entre la “nueva elite” y se produjo una ruptura en la “antigua unidad”.

Casi medio siglo más tarde, la sociología de la educación (Tiramonti 2004 y 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008) concluye también que no existen en nuestro país “orígenes sociales, ni trayectorias académicas, ni militancias partidarias o sectoriales que garanticen el acceso al poder del Estado; son múltiples los espacios de pertenencia desde los cuales se pretende alcanzar los más altos poderes estatales (...) No existen tampoco, como en Francia y en gran medida en Chile y Brasil, credenciales académicas requeridas para el ingreso” (Tiramonti y Ziegler 2008).

La imposibilidad, que destacaban estos trabajos, de establecer una correlación entre posiciones de poder, acumulación de credenciales educativas (o el pasaje por determinadas escuelas) y prestigio social fue uno de los primeros obstáculos de la investigación: ¿cómo armar una “muestra” apropiada y dónde comenzar el trabajo de campo? ¿Qué categorías teóricas usar?

La revisión de los trabajos actuales sobre desigualdad social mostraba una ambigüedad y una diversidad en el uso de categorías tales como “clase”, “elite” y “sector”. Sin embargo, algunos aportes eran más sistemáticos y daban cuenta que los términos y sus usos fueron cambiando históricamente.

En líneas generales, podemos distinguir dos grandes aproximaciones que refieren a la pertinencia de cada categoría según disímiles concepciones subyacentes del orden social.³ Por un lado, el concepto de “clase” remite a una concepción conflictiva y antagonica de la vida en sociedad. Por el otro, quienes entienden lo social de forma estratificada, aunque no antagonicamente, remiten a los trabajos de Wright Mills, Mosca y Pareto sobre la elite y la circulación de elites.

Los estudios sobre las elites evocan un grupo específico de personas y no entidades impersonales. Su organización

3 Sobre el uso de categorías en las ciencias sociales y su articulación con diferentes modos de conceptualizar el orden social, veáse también Pallma, en este libro.

puede ser rastreada y descripta. La teoría de las elites sustituye la noción de una clase que gobierna en función de determinantes económicos por una “elite” que gobierna debido a las capacidades valiosas de sus miembros. El concepto sugiere, entonces, la “superioridad” de quienes pertenecen a este grupo. Siempre se es un miembro “distinguido” de la elite.

Algunos autores señalan que al establecer la alternativa entre elites y clase, Pareto, Mosca y Marx perdieron la oportunidad de clarificar cómo elites y clases son conceptos interrelacionados (Coenen-Hunter, 2004; Marcus, 1988).

No me voy a detener en las discusiones que generó el concepto de “clase” porque ya han sido suficientemente sistematizadas (Crompton, 1994, entre otros): el contexto de producción de este trabajo se enmarca en la discusión acerca de la pertinencia de la categoría “clase” –especialmente el problema de la “estigmatización” de este concepto (Menéndez, 1999)– para dar cuenta de los procesos de desigualdad contemporáneos. Sin embargo, el intento de abandonar dicha categoría ha conducido al uso más o menos extendido y acrítico del concepto de “elite”; es por eso que propongo comentar cuáles creo que son algunas de sus limitaciones.

Una de ellas es la capacidad de agencia que, indiscriminadamente, se les otorga a las elites. El concepto sugiere que estos grupos son la fuente de los cambios sociales. El carácter relacional y las limitaciones estructurales de su acción pocas veces son tenidos en cuenta. Esto implica una forma particular de entender el poder y atribuye una responsabilidad a los individuos en el cambio social por sobre los procesos sociales.

Asociada a esta imagen de agencia, las elites son percibidas como conspiradoras y su “superioridad” denota una separación de los otros y una actuación tras bambalinas, invisible a las no-elites (Marcus, 1988).

Por último, pocas veces estos trabajos hacen referencia a la trama en la que se inserta la desigualdad en tanto “proceso” social. Muchas investigaciones se han realizado bajo

el supuesto de que ya sabemos quiénes son las elites y cómo están conformadas: “la elite deviene un objeto preconstruido” pero debemos precisar “a ojos de quién”. Según Lewandowsky (1974) estudiar a la elite significa analizar a la vez “el proceso de constitución social de la elite y el resultado de ese proceso”.

El enfoque teórico-metodológico centralmente etnográfico, tal como lo ha desarrollado la Antropología latinoamericana, reviste particularidades que creo de gran utilidad para abordar esta problemática de trabajo: acceder desde “lo cotidiano” al estudio de la vida social, el intento de historizar y de descotidianizar las problemáticas, la recuperación de los aspectos heterogéneos, diversos, ambivalentes del campo social, entre otros (Achilli, 1993a).

Un abordaje de las clases dominantes desde esta perspectiva implica, por ende, “historizar” las diferencias sociales y tomar distancia de ciertos abordajes de tipo funcionalista que entienden a estos sectores como “elites” cuyo rol “natural”, “universal” y “ahistórico” sería la conducción del destino de un grupo mayoritario. En este punto, mi interés es desnaturalizar e historizar una posición dominante que deviene una “segunda naturaleza” (Pinçon y Piçon-Charlot, 2004).

La desigualdad social –característica compleja, multidimensional y estructural del capitalismo– supone formas de acceso diferencial a la propiedad y al control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social; en otras palabras, implica procesos de apropiación-expropiación y, por ello, formas concretas de opresión y sometimiento (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2004). La desigualdad entendida en estos términos ya no puede ser pensada como consecuencia de una “función”. Al contrario, es un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y que debe entenderse en términos de relaciones.

El reconocimiento del carácter relacional de la desigualdad tensiona las visiones “esencialistas de la identidad” de

las clases dominantes y obliga a reconocer, como parte de la lucha por la hegemonía, la incorporación de las clases dominantes de al menos parte de los intereses de las clases subordinadas para, de esa forma, representar aparentemente los intereses de la sociedad en su conjunto (Crehan, 2002).

Con estas discusiones en mente, intenté construir una “muestra” cerrada de una vez y hasta el final de la investigación y me lancé a la *aventura del proceso etnográfico* (Velasco y Díaz de Rada, 1997), es decir, a construir conocimiento con los otros...

Se hace camino al andar: o la construcción etnográfica del problema de investigación

Un abordaje particular

Cuando comencé a pensar mi proyecto de trabajo había tomado una opción teórica que implicaba hacer un recorte del objeto en términos de ciertos “determinantes” económicos: “Serán objeto de nuestro análisis las familias propietarias de grandes capitales nacionales integrados y/o diversificados mediante la propiedad de múltiples empresas (en asociación con capitales extranjeros o no) que aumentaron su poder económico y el control que ejercían sobre los distintos mercados a partir de la reestructuración impuesta por la dictadura militar y que han permanecido en el centro del proceso de acumulación hasta la actualidad. Si bien son grandes actores ya existentes en la economía argentina, nuestro interés en tanto sector dominante se debe a que el aumento de su control sobre los mercados, en dicho período, les permite adquirir una gran capacidad para determinar el rumbo del proceso económico” (Gessaghi, 2006).

Más allá de los intentos por definir adecuadamente un grupo social y sus fronteras, mi recorte de “los empresarios” era una primera aproximación teórica al campo. Sin embargo, las

anteojeras con las cuales nos acercamos al terreno son siempre un arreglo provisorio; deben ser puestas en cuestión y tensionadas en el terreno.

El enfoque antropológico, caracterizado por ser relacional dialéctico (Achilli, 2005) entiende la entrada al campo aún con algunos interrogantes abiertos, ya que es ese ir y venir entre nuestras conceptualizaciones y la información empírica lo que permite un análisis crítico transformador de nuestras concepciones originales y orientador de nuevas construcciones de sentido. Por lo tanto, todo diseño de investigación es “flexible”: no por ser un proceso que se realiza en el vacío sino, como señala Achilli, porque se sustenta en una determinada direccionalidad conceptual a la vez que supone una exhaustiva reflexividad fundada en el carácter dialógico de la etnografía.

Toda aproximación etnográfica trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular. Su especificidad radica en que el devenir de una investigación no depende solo de la voluntad del investigador, sino de su interacción con personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad. Es por eso que más que en ninguna otra forma de investigación social dependemos de nuestros informantes (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Con esto no quiero decir que la tarea se aborde “en blanco”. Mis ideas iniciales sobre la “clase dominante”, lejos de ser descartadas, deben ser incorporadas como parte de los supuestos del investigador que obligan a la reflexión profunda acerca de los propios conocimientos en tanto aspecto significativo del proceso de producción del conocimiento.

La etnografía, lejos de pretender un relativismo subjetivista, obliga a una constante vigilancia de nuestras propias conceptualizaciones, como parte del trabajo etnográfico mismo. En otras palabras, un reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social en tanto somos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1994). El

conocimiento antropológico se produce en la negociación de significados entre el investigador y los informantes y entre los informantes entre sí. Es decir, el antropólogo negocia con los sujetos la significación misma de los hechos al discutir con ellos “lo que está pasando” y recupera, así, el carácter relacional del conocimiento (Holy, 1984).

En síntesis, un abordaje etnográfico no se sustenta sobre “muestras” que se arman *a priori*, sino que es necesario entrar al campo con “la puerta abierta”. La selección de informantes suele ser posterior al conocimiento previo de las segmentaciones socialmente significativas obtenido mediante la interacción, la adopción de roles y la asimilación de rutinas (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

La “clase alta” como categoría social

Con las preocupaciones en mente ya señaladas acerca de cómo llamar a mi objeto de estudio, comencé el trabajo de campo casi sin que me diese cuenta, registrando que, al hablar acerca de la investigación con amigos, familiares y colegas, usábamos el término “clase alta”.

En mi caso, se debía a que era el término menos “comprometido” que había encontrado, dado que refiere exclusivamente a una posición en un esquema clasificatorio. En ese hablar de “la clase alta” comprendí que existía, en apariencia, un saber compartido respecto a quiénes estábamos haciendo referencia. Así, por ejemplo, un amigo me comentó que él podía reconocer “perfectamente” a la clase alta de Buenos Aires: “son las familias tradicionales, que viven en Recoleta y hablan así” (e imitó un modo de pronunciación). Esta idea de “la clase alta” iba apareciendo una y otra vez.

Sin embargo, la decisión de recortar a los sujetos con los que trabajaría en términos de ciertos “determinantes” económicos me había permitido armar una lista con una serie de familias que se ajustaban a ese recorte muestral. A pesar de estos intentos, la “clase dominante”, como cualquier otra

categoría, no se dejaba definir de antemano: un día conversando con una compañera de trabajo le comenté acerca de la lista que había armado con las personas a entrevistar. Ella, perteneciente a una familia de diplomáticos *de carrera*, se lo comentó a su familia y uno de ellos me mandó decir que entre mis futuros entrevistados había “uno” que “no era el *gratin*” y que si yo quería, él me contaba quiénes pertenecían al *gratin* en la Argentina. Pronunciaba “gratén”, en francés.⁴

Así fue como concerté mi primera entrevista. Yo “solo” quería comprender qué era eso del *gratin*; por qué mi lista estaba mal armada; y a quiénes debía incluir.

Hasta el momento, y sin quererlo, me desvelaba la posición de las clases en un esquema más bien topológico y dejaba poco lugar para que aparecieran las relaciones de clase (Menéndez, 1999). Pero las cosas se tornaron más complejas.

Las primeras entrevistas⁵

Sentadas en un café cerca del *Patio* en Recoleta. Paz Achával es una señora de unos sesenta años, alta, flaca, y estoy tentada de decir que “muy elegante”. Me obligo a describir qué caracteriza esa elegancia y me doy cuenta de que no lleva puesto nada que, en sí, llame la atención: una pollera y una polera negras. Sin embargo, quedo deslumbrada por su amabilidad, su sonrisa constante y su modo de moverse “confiado”. En otra oportunidad, otra entrevistada me dirá que “uno se da cuenta quién es de clase alta cuando lo ve. Esto me lo dijo mi marido, que es de otra clase. Es raro que entren a un lugar con timidez, entrás pisando fuerte porque

4 Diccionario “Le Petit Robert”, 2001. Allí se dice que *gratin* es la parte de la sociedad particularmente relevante por sus títulos, su elegancia y su riqueza.

5 La primera etapa de campo se llevó adelante entre agosto de 2007 y octubre de 2008. Aquí solo se comienzan a analizar cuarenta entrevistas realizadas en profundidad a miembros de “familias tradicionales” de entre 30 y 80 años durante ese período.

no sé quién te dijo que sos un pelotudo que estás en la cima, eso te da seguridad social”.⁶

Precisamente, Paz Achával me transmitía “seguridad social” y me explicaba que el origen del “gratén” está ligado a la tierra:

Yo les digo así porque clase alta, no sé, vos clase alta no digas, yo digo grandes familias, aristocracia es demasiado para que vos lo digas; Alejandro les dice ‘gratén’, *upper crust*, pero yo diría Grandes Familias. Hay una frase, que no sé dónde está, que se atribuye a Sarmiento, que es de un doble sentido impresionante, extraordinaria, dicen que Sarmiento decía que la “Aristocracia Argentina tiene olor a bosta”. El juego de palabras está, –me dice Paz–, en decir primero que huele mal y después que su origen no es de la nobleza, no es un origen noble; está ligado a la tierra. Y hay que ver cuándo se distribuye la tierra, creo que es Rosas. En el caso de Alejandro las tierras le vienen de Luis Dorrego que era amigo de Rosas. Hay que mirar en el libro de las estancias.⁷

Si bien, mi primer recorte económico era uno de los tantos posibles, mis materiales de campo daban cuenta de que la variable económica no era la más significativa para los agentes sociales: pertenecer a una gran familia no tiene que ver con tener mucho dinero: “Lucio García Mansilla es un gran aristócrata por eso puede actuar de la misma manera con los indios ranqueles que en las cortes de Europa. Ser sencillo es el colmo del refinamiento. Los García Mansilla son aristocráticos aunque no tengan plata. Bueno, tendrían algo, pero menos que las fortunas de fin de siglo. No quita que no sean ricos, no ricos como ahora, no ricos a la ‘Pathfinder’ o a la ‘Hammer’ como está de moda ahora, pero si ricos de campos, si ricos en comparación con la población, estoy segura”.⁸

6 Entrevista realizada en mayo de 2008.

7 Entrevista realizada en septiembre de 2007.

8 Entrevista realizada en septiembre de 2007.

Investigadora: Entonces, ¿qué define a las “Grandes Familias”?
Paz Achával: los apellidos y los matrimonios. La plata marca mucho pero hay gente que no tiene un mango. Los Macri están. Pero los Macri, todavía no, [duda] pero sí, se han casado, viste, la primera mujer de Macri era está chica Bordeu.

I.: Pero, ¿cómo es? Si vos te casás con alguien con apellido...

P. A.: Por ejemplo Mitre, [se refiere al actual director del diario *La Nación*].

I.: Pero ahora está casado con una modelo.

P. A.: Pero esa es la tercera mujer, la segunda fue Álvarez de Toledo, de la Academia del Sur y ella a su vez es la primera mujer de Nicolás García Urriburu [se refiere al pintor].⁹

La categoría “apellidos”, que se repite una y otra vez entre los entrevistados, aparece asociada a la idea de la tierra vinculada a un pasado que hunde sus raíces en la historia argentina.

Una y otra vez los sujetos ligan su origen y su pertenencia al grupo de *las grandes familias argentinas*, a un pasado de varias generaciones en el país: algunos llegan hasta diecisiete generaciones. Entrelazados con esto, aparecen los antepasados de alguna forma vinculados a la historia argentina. En numerosas ocasiones se menciona a un miembro de la familia *ilustre* como Juan de Garay. Una entrevistada me dice: “Nosotros somos criollos, criollos: descendemos de Saavedra”.¹⁰

En un estudio sobre “Patricios y elites” –que no casualmente abarca el período 1535 a 1943– Carlos A. Méndez Paz (h) (2005) señala que: “el grupo histórico o tradicional alude a las familias que descienden de los conquistadores y de los antiguos pobladores del espacio que ocupa hoy la República Argentina, tanto por el costado agnado como por la

9 Entrevista realizada en febrero de 2008.

10 Entrevista realizada en julio de 2008.

línea cognada”. Y señala que utiliza las categorías de *noble o nobleza, aristocracia o aristócratas* para indicar “indistintamente a los individuos que pertenecen al patriciado argentino porque, según el diccionario, patricio, aristócrata y noble son lo mismo”. Los patricios, subraya, “fundaron la patria mucho antes de 1816. Ya había, en ese entonces, ciudades, universidades y una sociedad”. El autor dice pertenecer al patriciado aludido.

En varias oportunidades algunos entrevistados subrayaron la importancia de definir a las familias tradicionales como aquellas que ya tienen generaciones argentinas, que por lo menos se remontan a antes de 1860.

El *apellido tradicional* puede venir por el lado paterno, por el materno o por los dos. Me sorprende cómo el apellido de la mujer reviste un lugar tan relevante. No puedo evitar pensar que las mujeres que conozco que usan el apellido “propio” en general son aquellas que han otorgado un lugar importante al desempeño profesional en forma paralela o excluyente de los vínculos de parentesco.

Los entrevistados se presentan usando el apellido de la madre y del padre. Incluso conocen todos los apellidos de los dos abuelos maternos y de los dos paternos y me hablan de la “*rama de mamá*” y de la “*rama de papá*”, distinguiendo al interior “*la rama materna de papá*” y “*la rama paterna de papá*”. La familia cobra una unidad que se remonta a un pasado muy lejano de “*varias generaciones de argentinos*”. En mis entrevistas, la mención a “*los primos*” aparecen una y otra vez como referencia: desde que pasaban las vacaciones en el campo “*con todos los primos, éramos como 100*”, hasta que “*fuiamos a tal colegio porque iban unas primas de mamá*”.¹¹ La familia se presenta como una red de relaciones extendida en donde se abren las ramas y cada miembro de la red conoce a cada una de ellas.

11 Entrevistas realizadas en julio de 2008.

Así, según los entrevistados, el “apellido” es el pasaporte de entrada al grupo. Sin el apellido no hay nada que hacer... más que casarse con alguien que lo tenga. El grupo se funda en una relación particular entre parentesco, apellido y sangre que es social y, en consecuencia, históricamente producida.¹² Aunque esa construcción es negociada y disputada: un entrevistado hizo gala de su pasado ilustre, aún cuando ese antepasado fuese el abuelo de la primera esposa de su padre, quien no era su madre.

Los apellidos forman al grupo, son los que marcan el primer límite entre el “adentro y el afuera”. El siguiente diálogo expresa mi confusión inicial respecto de las fronteras:

Paz Achával: Las sobrinas de Alejandro se casaron con alguien de afuera.

Investigadora: ¿Del exterior?

P. A.: No, de afuera del grupo.¹³

La “clase alta” en tanto categoría social, aparece como una categoría de identificación autoconstruida pero también construida con otros actores sociales. Así, en un primer momento fueron personas ajenas al grupo quienes me informaron de su existencia. Los primeros contactos los conseguí enviando un mail a mi lista de allegados diciendo que necesitaba contactar gente que perteneciera a la “clase alta”. La mayoría me contestó enviando referencias y diciendo que para hacerme el contacto debía darles más “letra” porque les daba vergüenza decirles que era una investigación sobre la “clase alta”. Sin embargo, una vez que los contactaba eran los entrevistados quienes en seguida se referían a sí mismos como “la clase alta argentina”. Además

12 La relación entre discursos que se apoyan en bases fisiológicas para construir diferencias sociales y su legitimación “científica” también se aborda en el trabajo de Ariel Thisted en este libro.

13 Entrevista realizada en septiembre de 2007.

me facilitaban material de lectura, muchas veces producido por algún miembro de la familia que remitía a las fronteras del grupo. Luego fueron ellos quienes me fueron recomendando a las distintas familias y, muchas veces, llamaban para avisar que yo los iba a contactar de parte de ellos por una investigación sobre “las familias tradicionales”.

En varias oportunidades, por ejemplo, me sugirieron que debía consultar a genealogistas o fuentes genealógicas. Así fue como me enteré de la existencia de la “guía azul”: un librito que tiene forma de Biblia en donde figuran listadas “las familias de Buenos Aires” con sus apellidos, dirección y teléfono y los nombres de los hijos aún solteros. Esta guía sirve de consulta, por ejemplo, cuando se duda sobre la pertenencia de un sujeto al grupo: un entrevistado que en un momento de su vida tuvo que dejar el “colegio de siempre” para asistir a un colegio público, me dijo que su mamá miraba en la guía azul para ver a qué cumpleaños podía ir y a cuál no. Otro me dijo que su mamá no necesitaba mirarla, se la sabía de memoria: “sabía de memoria quién era hijo de quién, primo, casado bien o no...”¹⁴

El “apellido” va acompañado de una serie de comportamientos que este grupo debe seguir: hablar de determinada manera, vivir en determinado lugar y ser católico. Una entrevistada se consideró “desclasada” por varias razones: no tener marido de clase alta, vivir en Almagro y mandar a sus hijas a colegios de clase media o media baja. Otra entrevistada me contó cómo una compañera de colegio “que no pertenecía por origen pero que vivía en Libertador y Juncal” sufría los constantes exámenes a los que sus compañeras la sometían en clase: “¿cómo se dice rojo o colorado? ¿Pelo o cabello?”¹⁵

En la mayoría de mis entrevistas destacué el vocabulario particular que usan los sujetos. Todo es “divertido”; un

14 Entrevista realizada en mayo de 2008.

15 Entrevista realizada en mayo de 2008.

dato interesante suele ser “curioso”, mi vieja es “mamá”, una reunión con amigos es “una comida”, etc. Otra entrevistada contó cómo al presentar a sus tías a su futuro marido ellas le preguntaron si él “comía”. Ante su desconcierto, se explicaron mejor: “¿come o cena?”.¹⁶ También le preguntaron qué idiomas hablaba.

Alguien me dijo que las mujeres de la clase alta son “como de otra raza, otra especie, una manera de hablar, todas flacas, pelos lacios, las caras, hay una estética que modifica la manera de hablar, la ropa toda igual”.¹⁷

Los entrevistados subrayan que “no es posible hacer lo que se quiere”; es necesario “ser austeros” y tener una “preocupación por el otro”. Además es necesario “tener mundo” y como dijo otro entrevistado “no mostrar la hilacha y creer que tu mundo es el mismo de los otros. Hay que tener bien trazado el adentro y el afuera y el afuera tiene que ser parte de su vida”.¹⁸

“Tener mundo” aparece como “conocer otra realidad”. “Tener claro el adentro y el afuera” y hacerte cargo del afuera vía la caridad¹⁹ o “por ser sencillo” –por eso Mansilla puede estar en la corte del rey y con los indios ranqueles– y por “incorporar el afuera a tu vida” haciéndole sentir al otro que es igual que uno, enmascarando la desigualdad. Pero para eso es necesario cierto conocimiento del mundo y de la realidad por fuera del grupo.

A lo largo de los encuentros me fui dando cuenta de que no es posible entender a este grupo social como homogéneo en algún sentido, ni delimitado por una frontera excluyente. Las primeras entrevistas realizadas y los primeros documentos consultados fueron dando por tierra con cualquier intención de formular una definición estática de quiénes

16 Entrevista realizada en junio de 2008.

17 Entrevista realizada en mayo de 2008.

18 Entrevista realizada en abril de 2008.

19 Ver el trabajo de Ziegler en Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008), op. cit.

pertenecían a mi grupo de interés. Por el contrario, lo que comenzaba a recoger eran los primeros indicios de que los criterios de distinción social, lejos de estar definidos de una vez y para siempre, son continuamente negociados, disputados, reelaborados.

Por ejemplo: la antigüedad de pertenencia al grupo y el hecho de “tener más o menos mundo” son criterios que participan de las disputas por la legítima pertenencia al grupo. La diferenciación con “los recién llegados” es central. Uno puede pensar que recién llegados son “los nuevos ricos” de los ‘90 (aquellos de los que habla Svampa en el estudio citado). Pero no. En este “país de inmigrantes” no es lo mismo haber llegado en 1500, que en 1910, que en 1950:

Nosotros éramos austeros y decíamos que los que no eran así eran los inmigrantes; por ejemplo, la familia de mi madre ya decía que tenía diecisiete generaciones atrás argentinas. Su familia vino en 1500 a Mendoza. Por la familia de mi padre, él era veneciano pero tampoco vino de inmigrante, era ingeniero y estaba con uno de los Alvear en la Facultad de Bolonia y vino a conocer la Argentina, al campo de los Alvear y se casó con Mercedes Cané. Nosotros somos descendientes de Miguel Cané. La gente que tenía tradición en la Argentina era austera, no se usaba ponerse todo, las mujeres eran austeras. Unas novias de mis primos iban al campo y dejaban la botellita de Coca-cola por la mitad, eso era de mal gusto. Las familias cultas venían de la tradición europea, de las guerras. Todo lo nuevo, los empresarios nuevos, se inspira en EE. UU. Ellos viven para el consumo. Los nuevos ricos en la Argentina vienen de la cultura del descarte, y los tradicionales de los europeos, y no sé qué cultura vendrá ahora porque la nueva inmigración es latinoamericana entonces el cambio va a ser muy fuerte.²⁰

20 Entrevista realizada en mayo de 2008.

Estas diferencias también atraviesan las distinciones entre Buenos Aires y el interior:

Pero vos te referís a Buenos Aires, porque las provincias son otro mundo, son otra *crème*. Porque en las provincias vos podés ser de la *crème* y no tener un centavo. Ellos dicen: “nosotros no somos los recién llegados de Buenos Aires, nosotros somos los conquistadores, en Tucumán”. Nadie en Buenos Aires puede decir eso. Eso siempre me rompió, siempre me rompió esa discriminación de las provincias, porque son tipos que no tienen nada, que no sirven para nada, pero te dicen que sus antepasados históricos vienen de no sé, del virrey no sé cuanto del Alto Perú.²¹

Por otra parte, son justamente “los que están hace más tiempo en el grupo” quienes reivindican e incorporan esta diferencia y desde allí se impugna a quienes no “tienen mundo”. Quiero decir, se acusa justamente a los que tienen menos antigüedad en el grupo de no ser austeros o de no tener mundo o de no incorporar el afuera como parte de su vida. En una sociedad tan móvil como la argentina, se impone un modo de diferenciarse de los “recién llegados”.

Los deseos de encontrar una “clase social sustantiva” se desvanecen en el campo. Como señala Díaz de Rada: “es fácil trazar fronteras cuando los interpretantes que usamos para codificar las relaciones se reducen a unos pocos elementos estructuralmente simples, pero entonces cabe preguntarse –como ya hiciera Barth en 1966– si esos interpretantes son operativos de hecho en la vida social de los agentes y cómo lo son” (Díaz de Rada, s./f.).

Así, no solo “al estar presente en el campo, el etnógrafo busca captar el significado que tienen, para los sujetos, sus

21 Entrevista realizada en febrero de 2008.

propias acciones, discursos e instituciones” sino que es esperable que “ese significado no pueda ser común a todos los agentes del grupo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997). La persona a cargo de realizar una de las guías sociales me comentó, enojada, que no estaba para nada de acuerdo con la selección de familias que había hecho Herrera Vegas en su libro *Familias argentinas* (2003). Señaló la arbitrariedad en la elección y el hecho de que muchas familias habían quedado afuera. Por el contrario, el bibliotecario del Jockey Club me comentó, al facilitarme el libro, que muchas personas estaban enojadas con el autor porque había incluido a “todos” los miembros de cada familia, los que se mostraban y los que se ocultaban también.

La “clase alta” –como categoría de identificación es históricamente construida y socialmente contestada; móvil y procesual– no es un grupo homogéneo. Existen procesos de estigmatización y diferenciación que operan al interior del grupo como la “antigüedad” y tener “más o menos mundo”.

Por otro lado, como señalé más arriba, lo económico aparece solo como una de las tantas dimensiones que construyen el mundo social de los sujetos entrevistados. Ello implica también una ruptura con el economicismo que reduce el espacio social multidimensional a una sola dimensión, la económica (Bourdieu, 1984). El caso “Macri” muestra los sentidos en disputa a la hora de definir las fronteras del grupo. Muchos entrevistados lo usan como el caso paradigmático: algunos para ejemplificar que el dinero no hace a la clase alta (dejándolo fuera del grupo); otros para mostrar que yendo al buen colegio y casándose con alguien de apellido se ingresa (y lo incluyen); otros para decir que “aunque la mona se vista de seda, mona se queda”. A pesar de que en casi todas las entrevistas me nombraron a esta familia, no hay consenso entre los entrevistados acerca de si Macri pertenece o no a la “clase alta”.

La indagación empírica en la formación de relaciones concretas muestra obstinadamente que “la característica dominante de esos agrupamientos, si es que existen, es la relacionabilidad y no el aislamiento; y que la propiedad fundamental de los alineamientos resultantes de las relaciones es su inestabilidad y su condición eminentemente situacional, o, en su caso, histórica (...) Lo que quiere decir esto es, simplemente, que las atribuciones de una “identidad” de cualquier clase [o de clase] a los sujetos de campo social concreto no pueden tomarse como premisas del juego social, sino en todo caso y con toda la prudencia necesaria, como propiedades derivadas de sus acciones locales en alguna escala de acción. (Brubaker y Cooper, citado en Díaz de Rada, s./f.).

Como señala Bourdieu (1984) pensar las clases relacionamente implica una ruptura con la tendencia a privilegiar las clases en tanto “sustancias” –es decir, grupos reales que pueden ser definidos en número, límites, miembros, etc.– y que como tales aparecen como una clase real, efectivamente movilizadora y no como una construcción del investigador.

Lo que queda claro es que, a pesar de mis resistencias iniciales, parte de mi trabajo etnográfico consiste en “vigilar” mi etnocentrismo, es decir, no “ignorar todo aquello que se sale de nuestras expectativas sobre cómo es o cómo debería ser el mundo social” (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

El acceso al campo ha puesto en cuestión mi propósito de armar “una clase dominante” delimitada de una vez y para siempre. Mi intención no es negar la existencia de las diferencias de clase, sino refutar la idea de que la clase se ordena solamente, o fundamentalmente, como una dinámica de atribuciones entre grupos estructurados.

Reflexiones finales

Hasta aquí, quise dar cuenta de cómo me sorprendió la vigencia de la “clase alta” en tanto categoría social en mi trabajo de campo. Esto implica atender a la configuración particular que adquiere la desigualdad social en nuestro país. Quise registrar el modo en que se van modificando las anticipaciones de sentido en la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual y cómo estas transformaciones, a su vez, marcan los caminos que faltan recorrer. En este sentido, podemos adelantar que la constatación de este grupo social tensiona la categoría analítica inicial de “clase dominante”. En el punto en el que se encuentra la investigación no es posible avanzar sobre los modos específicos que asume la dominación en nuestro país. Los primeros registros de campo problematizan la adecuación entre “clase alta argentina” y *clase dominante*. Esta es una de las discusiones centrales que quedan planteadas para continuar en la investigación doctoral.

A través de distintos fragmentos de entrevistas presenté a la “clase alta” como categoría de identificación históricamente construida y socialmente contestada, móvil y procesual. En su interior operan procesos de estigmatización y diferenciación.

El enfoque etnográfico implica que el proyecto de investigación sea constantemente reformulado porque la tarea de elección del campo (como todas las demás) no termina en un solo acto. Aunque hayamos conseguido una primera entrada al terreno, deberemos enfrentarnos en lo sucesivo al problema de seleccionar “tanto las situaciones de acción social que resulten interesantes como nuestra posición en ellas; y tendremos que resolver el problema de aclarar sobre qué criterios y con arreglo a qué fines seleccionamos nuestras muestras (...) [la lógica dialógica de la etnografía] exige siempre algún grado de subordinación a las expectativas y elecciones de los

agentes de la sociedad convertida en objeto, pues implica una interacción significativa con ellos” (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Hasta el momento han sido mis primeros informantes y luego los actores que fui entrevistando quienes me guiaron en la selección de nuevos informantes y me subrayaron la importancia de prestar atención a determinados temas. Esto me permitió incorporar categorías de observación construidas en diálogo con los sujetos involucrados en el proceso de investigación. Esto no quiere decir en absoluto, regir mis observaciones por las categorías conscientemente definidas por (una parte de) los informantes. Lo que quiere decir es que “el investigador hará observaciones tanto más significativas, es decir, culturalmente válidas, cuánta más maña se dé en componer sus categorías de observación a partir del diálogo intercultural” (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

A pesar de la incertidumbre que genera la relativa ausencia de dirección en la trayectoria a seguir al hacer trabajo de campo etnográfico, creo que pueden darse diversas idas y vueltas atrás, y que no es objeto de la etnografía establecer líneas claras de secuencialidad entre ellas (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Para terminar me gustaría dejar planteadas algunas líneas para seguir desarrollando. En primer lugar, me interesa continuar avanzando en la historización de las tensiones y significaciones políticas de estos procesos de construcción en la que participan conjuntamente distintos actores sociales. Asimismo, creo que es necesario considerar cómo el momento histórico particular en el que realicé las entrevistas que forman parte de este campo (marzo-agosto 2008, pleno proceso de discusión de las retenciones móviles con “el campo”) se articula con una tradición histórica específica en la construcción de esta categoría de identificación. Por último, creo que es importante comprender los modos en que el Estado –a través de sus efectos (Trouillot, 2001)– participa de estos procesos.

Articulación entre datos cuantitativos e investigación etnográfica. Escuelas, barrios y políticas estatales en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social

Javier A. García y Horacio Paoletta

Introducción

El objetivo de esta presentación es relevar y analizar algunas manifestaciones de las intervenciones estatales, en tanto las consideramos parte constitutiva de la trama cotidiana. Para dicho relevamiento y análisis se utilizarán datos provenientes de fuentes estadísticas que den cuenta de índices de desempleo y de pobreza, a nivel nacional, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la zona sur de esta ciudad. El período que interesa relevar es el comprendido entre los años 2002-2007. Trabajamos aquí bajo la formulación hipotética¹ de que la relativa mejoría de los índices de desempleo y de la pobreza no desmontan la conflictiva barrial y de las instituciones en tanto dicha mejoría abarca, de manera desigual, a ciertos –y pocos– conjuntos sociales.

Esto permitirá establecer líneas de comparación entre los datos cuantitativos y el trabajo de campo realizado en barrios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, ya que

1 Presente en la formulación del proyecto UBACyT.

uno de nuestros interrogantes principales apunta al seguimiento de las discrepancias que estamos relevando, entre el mejoramiento “objetivo” de los índices y la continuidad de situaciones críticas registradas en la vida cotidiana.²

A su vez, nos interesa mostrar centralmente estos aspectos, en relación con los procesos de escolarización de niños y adolescentes.

Las mediciones nacionales

En un primer momento se observarán las tasas de pobreza e indigencia³ que presenta el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) para el período que nos interesa: 2002-2007, es decir, posterior a los procesos de empobrecimiento masivo de los años ‘90 –cuyo pico máximo se registró en diciembre de 2001– hasta la actualidad.

Si se analizan las tasas de pobreza e indigencia para personas, tanto en el nivel del total de aglomerados urbanos como en el de la Ciudad de Buenos Aires, se constata que las mismas presentan una tendencia decreciente en el período comprendido entre el primer semestre de 2003 y el primer semestre de 2007.

Los datos que se vienen analizando fueron relevados con dos metodologías distintas: la vieja y la nueva metodología de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) caracterizada por mediciones puntuales, la primera y continuas para todo un período, la segunda. Dicho cambio en la medición se produce durante 2003. Si bien es cierto que los resultados de la nueva EPH solo pueden compararse con los obtenidos por la misma metodología, es posible sostener que, debido

2 Como una forma de dar cuenta de algunos modos particulares en que se manifiestan ciertos procesos de transformación social, a lo que se refiere el título de este libro.

3 Para un análisis detallado de estas categorías, ver en este libro el trabajo de Sara Pallma.

a que durante 2003 se superponen las dos formas de medición, la comparación de los datos obtenidos por medio de cada metodología sigue arrojando una tendencia decreciente de las tasas de pobreza e indigencia para el total de aglomerados urbanos a nivel nacional a partir de octubre de 2002. A partir del primer semestre de 2003 la tendencia se hace decreciente sin desviaciones notables⁴ para el total de aglomerados urbanos como también para la Ciudad de Buenos Aires. Estas tendencias pueden verse en los gráficos 1 y 2 (ver Anexo).

Es importante mencionar, y sobre todo con respecto al año 2007, las múltiples acusaciones de las que fue objeto el INDEC, las que pusieron en duda su transparencia y confiabilidad. La “crisis” del instituto que elabora las estadísticas oficiales data de enero de este año cuando el gobierno cambió la medición del Índice de Precios al Consumidor (IPC), intervino el área de la EPH, provocando renunciadas y desplazamientos de varios directores y técnicos que se opusieron a los cambios metodológicos. En este contexto, los diarios se hicieron eco de las discrepancias entre los números arrojados por el INDEC y estudios realizados por otras consultoras cuyos valores para pobreza e indigencia serían superiores.⁵ Por su parte, la CTA, a través de C. Lozano, analiza los datos que proporciona el INDEC para el primer semestre de 2007, y sostiene que la inflación anula el efecto positivo del crecimiento sobre la pobreza y la indigencia: “La intervención sobre el IPC afecta la medición planteando que baja lo que en reali-

4 Con la posible excepción de la medición del 5,2% de indigencia para la Ciudad de Buenos Aires registrada en el primer semestre 2007.

5 “Las mediciones privadas sobre los precios de la canasta básica siguen tomando cada vez más distancia de las estadísticas oficiales. Esa brecha entre ambos relevamientos derivó inevitablemente en una alteración del cálculo sobre la incidencia de la pobreza. Según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –en el primer semestre del año– la pobreza abarcó al 23,4% de la población, mientras que, según los datos que lleva la consultora SEL, la pobreza ‘real’ se ubicó en el 28,3%” (*Clarín*, 28/09/07).

dad sube. Una estimación más razonable indica que la pobreza no bajó al 23,4% sino que se ubica entre 27% y 28,8%. Para el caso de la indigencia los resultados que se presentaron la ubican en el 8,2%, cuando en realidad se ubica entre el 9,9% y 10,6%” (Lozano, 2007), siendo 14.141.871 el número real de pobres y 5.327.952 el de personas indigentes.

Cuando en la década del ‘90 las cifras de “pobreza” y “desocupación” estallaron como problemas sociales y la eficacia simbólica de los datos cuantitativos permitió titular catastróficamente esos números, la discusión quedó centrada más en “la medida”, –es decir, cuántos pobres, cuántos desocupados–, que en las relaciones a partir de las cuales es potencialmente posible que las personas no puedan satisfacer necesidades básicas o participar de la producción de su sociedad (Grassi, 2003a). En el período de nuestro estudio, en el cual la tendencia es contraria a la baja de estas cifras, advertimos una situación similar: las disputas que confluyen en la credibilidad del INDEC están dadas en torno a estimaciones de dudosa procedencia y acusaciones de manipulación; sin embargo, se pierden de vista las relaciones de desigualdad en las que siguen enmarcadas las magnitudes con las que se expresa el “descenso” del problema. En consecuencia, es nuestra intención no solo mostrar el correlato de estas desigualdades sociales tomando a su vez aspectos educativos, sino también hacer ver cómo, pese al descenso de algunos indicadores, tales bajas no determinan en sí mismas un declive de la conflictiva social ni de la conflictiva de las instituciones educativas en sus relaciones entre ellas y con el Estado.

Caracterización estadística del Distrito Escolar estudiado

En la línea de la descripción anterior, daremos ahora una primera caracterización estadística de uno de los distritos

escolares de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. La dificultad de esta aproximación está dada en las múltiples divisiones territoriales (barrio, CGP, ahora CGP Comunal, Distrito Escolar) producidas desde el Gobierno de la Ciudad y con ello al relevamiento de datos correspondiente a la zona de nuestro interés.⁶

Retomaremos en primer lugar los datos del censo de población que corresponden al año 2001. Si bien, esta fecha es previa al momento que estamos analizando, podemos compararla con los registros del censo anterior (1991) y, en un rango más amplio, observar ciertas tendencias intercensales para comenzar a caracterizar dicho distrito.⁷

Entre 1991 y 2001, se puede observar una disminución en la población de la Ciudad de Buenos Aires; contrariamente se observa un fuerte incremento de habitantes en el distrito en que estamos realizando nuestro estudio, alcanzando un aumento del 25%. Siendo el distrito con mayor variación, es seguido por otro distrito también ubicado en la zona sur, con el 14,3 %.⁸

Si consideramos la medición de las Necesidades Básicas Insatisfechas,⁹ el total de hogares con esta característica para

6 La información que resaltamos en este apartado es pública y podríamos dar a conocer el distrito escolar y CGP en que focalizamos este trabajo, pero optamos por no hacer explícitas estas referencias dado que luego retomamos material de entrevistas y observaciones de campo en donde se preserva la identidad de los informantes.

7 Seguimos los datos de los censos 1991 y 2001, fuente INDEC, a partir del trabajo realizado por Cerletti (2005).

8

Distrito Escolar	Población		Variación absoluta	Variación relativa %
	1991	2001		
Total	2.965.403	2.776.138	-189.265	-6,4
D. E.	80.698	100.849	20.151	25,0

9 Definidas según la metodología utilizada en "La pobreza en la Argentina" (Serie Estudios INDEC, N° 1, Buenos Aires, 1984). Tal como fue desarrollado en el trabajo de Sara Pallma en este libro, los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I.) son los que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: 1- Vivienda: hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato,

Ciudad de Buenos Aires en 2001 era del 7,1%, mientras que para el total de los hogares del distrito el 20,4% poseía N.B.I. Con respecto a la medición sobre la población, las cifras son del 7,8% y el 23,2% respectivamente. Es decir, en este D.E. el índice de N.B.I. es aproximadamente tres veces mayor que el porcentaje general de la Ciudad de Buenos Aires.¹⁰

Focalizaremos ahora en la Encuesta Anual de Hogares (EAH) del período 2004-2005 publicada en septiembre de 2007 por la Dirección General de Estadística y Censos (DGEYC) de la Ciudad de Buenos Aires y tomada sobre la división administrativa por Centro de Gestión y Participación (CGP), ya que uno de los CGP tiene una correspondencia limítrofe similar con el distrito bajo estudio.

Anteriormente mostramos con los datos del censo 2001, el fuerte incremento de población en este territorio; pese a esto la EAH da cuenta de que seguía siendo uno de los CGP más despoblados: con 4,6% de habitantes y una superficie de 12,5%, por lo que su densidad de población es baja. Aún cuando globalmente la zona sur de la ciudad presente bajas densidades de población, debido a la gran cantidad de espacios no residenciales, allí se concentra la mayor parte de las villas de emergencia que cuentan con una gran cantidad de población. De esta manera, un elemento significativo para seguir pensando en los índices que se tienen en cuenta para la elaboración de las N.B.I. es el de número de personas

vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho). 2- Hacinamiento: hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto. 3- Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete. 4- Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela. 5- Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no hubiera completado tercer grado de escolaridad primaria.

10

Distrito Escolar	Hogares			Población		
	Total	Con NBI	%	Total	Con NBI	%
Total	1.024.540	72.658	7,1	2.725.488	212.489	7,8
D. E.	27.791	5.671	20,4	100.594	23.381	23,2

por vivienda. El CGP analizado, alcanza un promedio de 3,4 personas por vivienda; cuenta con el 6,4% de sus hogares con ambientes que albergan a más de 3 personas (frente al 1,8% del total de la ciudad).

En relación con los aspectos laborales, la tasa de desocupación continúa con su tendencia decreciente.¹¹ Pero al desagregarlo geográficamente, en el año 2005, en dos CGPs de la zona sur entre los cuales se encuentra el CGP en cuestión, se dan situaciones más desfavorables que en el resto. “Dichos territorios registran las mayores tasas de desocupación de la ciudad –con valores que superan el 10%–, a la vez que las tasas de empleo son significativamente inferiores al promedio” (EAH, “Aspectos Laborales”, 2007: 13). Sumado a esto, las dificultades para lograr una inserción laboral plena se ponen de manifiesto en nuestro CGP al ser uno de los que no solo no disminuye la subocupación, sino que trepa a los valores más altos de la ciudad (16,7% siendo el promedio de la ciudad del 10,2%). Otro factor importante para considerar la estabilidad laboral es la situación de informalidad de los trabajadores, siendo nuevamente la zona sur la que ostenta una proporción de trabajadores informales superior al promedio de toda la ciudad, poco menos de la mitad de los ocupados se asocian a este fenómeno (45,9%). En cuanto a los ingresos, el promedio del ingreso total familiar en este CGP es el más bajo: \$ 1.273,03; frente a \$ 2.040,05 del total de la ciudad.

Para continuar la contextualización del distrito, recurriremos ahora a datos educativos. Una primera comparación con otros, ya muestra la relación con las variables arriba

11 Tasas básicas del mercado de trabajo. Años 2003 a 2005.

Tasas básicas	2003	2004	2005
Actividad	60,7	61,7	62,5
Empleo	54,3	56,7	58,3
Desocupación	10,5	8,0	6,8
Subocupación horaria	12,5	11,3	10,2

analizadas: es uno de los que cuenta con los niveles más bajos en relación a los años de escolarización de su población (promedio de 10 años entre los mayores de 25).

En relación con la cantidad de escuelas, cuenta con 22 establecimientos estatales y 9 privados de educación primaria común. En tanto que para el nivel medio hay un total de 4 establecimientos estatales y 7 privados. Si bien posee una cantidad de escuelas primarias similares a otros distritos –siguiendo el mapa de la oferta educativa y el análisis del propio Gobierno de la Ciudad–, con respecto a escuelas medias, los distritos del sur “muestran una oferta educativa relativamente escasa y raleada” (“El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires”: 18).

Analizando el documento “Repitencia en el nivel primario” se encuentra que el porcentaje de repetidores en 2006 en el nivel primario es de 3,8%, y este distrito es uno de los que se ubica por encima del promedio junto con la mayoría de los de la zona sur de la ciudad. Estos niveles se dan principalmente en escuelas de jornada simple –poco más de la mitad del distrito–, mostrando la zona que nos interesa el valor extremo para dicha jornada con una cifra del 6,3%. En cuanto al turno, también es el más alto llegando a la tarde a 7,2% de repetidores. A su vez en esta jornada dicha zona es una de las que presenta mayor cantidad de alumnos (500) con respecto al promedio de la Ciudad (422).

El citado documento finaliza considerando algunos datos de la EAH 2005, la selección de los indicadores responde a criterios de caracterización general de la población incluyendo valores para las siguientes dimensiones: situación laboral, situación con respecto a la vivienda (propiedad y hacinamiento), situación educativa e ingresos. Los resultados de estos datos por CGP, vuelven a mostrar a los de la zona sur y, en particular, al que estamos analizando, que en ningún caso presentan una situación favorable con respecto a los valores promedio de la ciudad. Tienen estos CGP “mayores porcenta-

jes de repitencia que el resto, presentan mayores porcentajes de desocupación y de hacinamiento, menores porcentajes de población con estudios superiores en curso o completos, menores salarios, etc. Si observamos los datos con detenimiento, los valores del grupo tampoco rondan la media, están claramente alejados en todos los casos, lo que revela una situación que podríamos denominar como estructural” (“La repitencia en el nivel primario”: 15).

Las elevadas cifras en cuanto a la sobreedad, la repitencia y la deserción escolar en las escuelas primarias del distrito, superiores al conjunto de la ciudad, ya vienen siendo denunciadas desde 2001 por la Defensoría del Pueblo.¹² A su vez, el informe sostiene que la inaccesibilidad geográfica y la falta de disponibilidad edilicia, registradas para los niños que viven en este distrito, atentan contra la asistencia a clase y la continuidad de los estudios. En síntesis, desde hace tiempo se viene señalando la postergación que sufre la zona sur y, en particular, el distrito de nuestro estudio no solo a nivel de política educativa sino también de infraestructura escolar.

El mismo problema se puede observar en el nivel medio de educación. El distrito es uno de los más preocupantes, aquí se encuentran los valores más elevados de sobreedad (62% de la matrícula) y de salidos sin pase (18% de los alumnos). El porcentaje de repetidores es casi del 21% de la matrícula, y solo el 29% logra promover el año al finalizar las clases.¹³

La articulación con el trabajo de campo en la zona del Distrito Escolar

La primera parte del trabajo, con un análisis centrado en aspectos cuantitativos, nos permitió describir mediante

12 Resolución 5740/02.

13 “El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires.”

algunos indicadores ciertos aspectos demográficos, laborales y educativos del distrito.¹⁴ Nos gustaría ahora, articular este análisis con material elaborado a partir de estrategias cualitativas de trabajo de campo realizado por distintos miembros del equipo UBACyT en esta zona,¹⁵ con el propósito de trabajar la hipótesis anunciada: que la relativa mejoría de los índices de desempleo y de pobreza no desmontan la conflictiva barrial y de las instituciones en tanto dicha mejoría abarca, y de manera desigual, a ciertos –y pocos– conjuntos sociales. Pasaremos a analizar situaciones registradas en trabajos de campo con el propósito de poder realizar el seguimiento de las discrepancias que estamos relevando. De este modo, también es nuestra intención poder superar dos sesgos muchas veces presentes en ciertos trabajos, poder pensar estos niveles “estadístico”/“cualitativo” como complementarios, y que la articulación que proponemos es justamente fruto del análisis investigativo realizado en términos del problema propuesto (Menéndez, 2001a).

Consideramos junto con Montesinos y Pallma (1999) que las escuelas no están aisladas, mantienen relaciones con el entorno que se caracterizan por el cambio, el conflicto y la contradicción; especialmente con el “barrio” en que la institución se ubica. “Barrio” en tanto espacio geográfico relacionado, conjunto poblacional que lo habita y arena de disputas de prácticas y representaciones en relación a los usos y apropiaciones posibles en el marco de mecanismos de diferenciación sociocultural.¹⁶ Así el cambio, el conflicto y la

14 Ver en este libro, el texto de Soledad Gallardo, donde profundiza en otros ejes que hacen al contexto de uno de los barrios en que se llevó a cabo el trabajo de campo.

15 Agradecemos los aportes en este sentido de Laura Cerletti, Soledad Gallardo, Laura Ruggiero y Mercedes Hirsch.

16 Por ejemplo, es interesante ver cómo los sujetos institucionales (el supervisor del distrito, el coordinador de un Programa del Ministerio de Educación, el psicólogo del Equipo de Orientación Escolar, los directivos de las escuelas, la directora del Centro de Salud y su trabajadora social) van marcando sentidos diferenciales en sus concepciones en torno al “barrio”, quienes lo habitan, y sus “problemáticas”, y en relación a estos sentidos es que se orientan sus acciones. Ver Cerletti, Gallardo, García, Hirsch, Rúa y

contradicción permean en su cotidianeidad de expresiones y apropiaciones de las relaciones entre las políticas estatales, las escuelas y las familias.

La articulación propuesta la llevaremos adelante a través de tres ejes: el primero tiene que ver con la implementación de políticas educativas por parte del Estado (nacional y de la ciudad); el segundo está relacionado con la problemática de la vacantes y las tensiones que se generan entre el sistema educativo y las familias; y, el último hace referencia a las elecciones llevadas a cabo por parte de los sujetos y los grupos en relación con la selección de escuelas y los circuitos de evitación que se generan a partir de ciertas representaciones negativas puestas en juego.

1) Recuperando el trabajo de Cerletti (2006a), nos interesa rastrear algunas de las manifestaciones de las intervenciones estatales, a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), un programa perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que funciona desde 2004 y está destinado a escuelas urbanas donde concurren niños en situación de *vulnerabilidad social*. Si retomamos los indicadores demográficos, laborales y socio-educativos con que caracterizamos al distrito, se comprende que el PIIE se encuentre implementado en muchas de sus escuelas primarias.

Las concepciones vertidas en la documentación producida por el Ministerio sobre dicho Programa sostienen que “la desigualdad social genera desigualdad educativa (con lo cual acordamos), pero desde ahí se produce una falacia, ya que proponen que generando una supuesta igualdad educativa se lograría mayor igualdad social.” (Cerletti, 2006: 18). Las formas que el Programa Integral para la Igualdad Educativa ofrece para alcanzar la mencionada “igualdad” consis-

Ruggiero, Ponencia VII RAM (2007).

ten fundamentalmente en subsidios y asesoramiento bajo la suposición de una linealidad entre equipamiento material/nivel educativo/oportunidades educativas de la población. El PIIE propone que las escuelas realicen un proyecto y en base a su aprobación es que se asigna el subsidio. Dichos proyectos deben ser confeccionados por la escuela concreta que pretende entrar en la órbita del programa desentendiéndose así el Estado de la lucha contra la desigualdad social (que el discurso oficial asume como propia) y trasladando esta responsabilidad a la escuela y a los docentes (cfr. Cerletti, 2006a). La tarea específica de realizar el proyecto termina recayendo sobre los mismos docentes, quienes además de redoblar sus esfuerzos serían quienes garantizarían aquella “lucha contra la desigualdad social”.

Otra escuela primaria del distrito que no se encuentra bajo el anterior programa ni dentro del Programa ZAP¹⁷ no escapa a los planes que, como contraprestación para mantener la condición de alumno regular el Gobierno de la Ciudad, otorga a los padres. Según la directora de la escuela esto supuestamente desvía a los docentes de tareas específicas, ya que a fin de que los padres puedan realizar el trámite en el CGP para el pedido de un plan, la escuela debe llenar un formulario: “Vos tenés que poner todos los datos del chico, la edad y debajo para presentar al Gobierno de la Ciudad, al plan y debajo tenés que poner los datos de la que va a pedir ese subsidio o ese plan. Le tenés que decir además si trajo el documento, cosas que te hacen perder...” “Es una cosa que el padre viene, es otra cosa que nos agregan. Porque yo reconozco que hay planes sociales que los benefician, pero como que cargamos a la escuela de otras cosas que no son lo que nos tiene que interesar, o priorizar ciertas cosas, ¿no?”.

17 Zona de Acción Prioritaria.

En la entrevista con un coordinador de un programa de educación media y ex director de una de las escuelas del distrito, este señala la influencia de la enorme variedad y magnitud de recursos (económicos y de especialistas) destinados por las políticas estatales: “la escuela funciona como una gran succionadora de recursos (...) esté en una villa, esté en el centro, esté donde sea, no es que no tienen recursos”. Enumera una serie de programas que llegan a las escuelas, pese a esto, “la relación resultados recursos invertidos es paupérrima, no pobre, paupérrima. Lo que sostienen muchos funcionarios es que se hizo en el área de educación media todo lo que dicen los manuales, menos una o dos cosas que no llegamos a hacer, para prácticamente no mover nada del sistema, para prácticamente no incidir en la vida cotidiana de la escuela.” A pesar de esta visión habría cambios evidentes;¹⁸ por otro lado, el papel del directivo como mediador entre las políticas estatales y su aplicación en la escuela: “entre que no están muy capacitados para la gestión en situaciones desfavorables y demás, están todos los días viendo cómo apagar incendios, no están pensando en gestionar una institución educativa en función de un mínimo proyecto”. Así, su papel quedaría reducido, más que a elaborar planes para su escuela, a una función burocrática y de mediación entre los programas distribuidos por el Estado y la población escolar beneficiaria de estas políticas: “Les caen los de alumnas madres y les sacan todo lo que pueden, les caen los de fortalecimiento institucional y les sacan todo lo que pueden, caen los del ASE y les sacan todo lo que pueden, viste, así, vienen los de becas, vengan becas para acá... y el tipo termina estallado, porque lo que se supone deberían ser un montón de recursos y de condiciones, bueno atrás de eso viene un asistente técnico, atrás de eso viene un formulario que hay que llenar, atrás de eso viene el proyecto que tengo

18 Lejos de pensar en un corrimiento total del Estado, estas nuevas configuraciones de su papel generan también nuevas responsabilidades y tareas como mostramos con el trabajo de Cerletti sobre el PIIE.

que hacer para que me lo sigan renovando... entonces le rompemos la cabeza al tipo y es un burócrata.” Esta distribución de programas, con recursos y especialistas, que generalmente recaen en gran cantidad de escuelas identificadas como “las más vulnerables”, no siempre son identificados por la escuela como los que necesiten para atender sus problemáticas más urgentes, pero no pueden dejar de aprovecharlos.

2) Antes de continuar con los análisis de los trabajos de observación y entrevistas realizados por el equipo de investigación en relación a la problemática de las vacantes, nos gustaría volver a mencionar la denuncia de la Defensoría del Pueblo, en relación al tema de la “derivación” de alumnos hacia otros distritos.

En aquel momento, noviembre de 2001, la Supervisión del distrito informó que los alumnos derivados a otros tres distritos más al norte eran 3.798 (casi el 50% de su matrícula). Sin embargo, el servicio de transporte escolar implementado para tales traslados solo se hace efectivo para 728 niños. Es decir, que el 80,83% debían solventar sus gastos de viaje, en este sentido, el Gobierno se desliga de su responsabilidad de asegurar la continuidad y asistencia a clase de la mayoría de los alumnos exportados a otros distritos.

Por otro lado, en relación con la demanda de vacantes, a comienzos de 2006, el supervisor de nivel primario explica que:

J.: Nosotros llegamos a tener **800** chicos sin vacante (con énfasis), en todo el distrito. (...) pero este año recrudeció enormemente, ¿no? Porque, 800 pibes significa prácticamente la décima parte de la población que tenemos. Estamos cerca de los 8.000, y ahora ya llegamos a 9.000. Pero exportamos pibes a otros distritos, esta es la locura nuestra. Bah, la única solución que dio el Gobierno.

En otra entrevista con la trabajadora social del Centro de Salud sobre la problemática de las vacantes y la “exportación” de alumnos, ella reconoce que:

G.: (...) desde el sistema no se llega a tener el dato de ese chico, entonces no se le busca vacante, otras veces llega al sistema, se le busca vacante pero la respuesta es una vacante en (menciona el nombre de otro barrio de zona sur), por más que el sistema tenga previsto esto de las combis se cae, porque en la práctica se ve eso, los pibes no se toman la combi todos los días, entonces empiezan a faltar, a faltar, a faltar hasta que se cae y con la expectativa familiar de que el próximo año van a conseguir una vacante más cerca, cosa que no es así siempre...

Las respuestas que intentan dar desde el Centro de Salud, van desde el trabajo por insertar a muchos chicos en el circuito formal, hasta buscar otras estrategias de escolarización cuando no se obtienen los resultados esperados.

G.: (...) No queríamos como recrear esta idea de circuito educativo para pobres, entonces decíamos bueno, hay que conseguir vacantes en una escuela formal y tratar de que tengan las mismas posibilidades que cualquier chico de clase media que vaya a la escuela. El tema es que la escuela es bastante expulsiva con chicos con estas características, por ahí no tienen una mamá y un papá que pongan el despertador y que todas las mañanas los puedan llevar al horario que debe, que es el horario de entrada de la escuela y demás... Entonces al principio para nosotras fue algo frustrante, porque muchos se caían. (...) Entonces dijimos bueno, busquemos otras opciones, también están los grados de alfabetización y están los proyectos de educación en comedores. (...) Entonces empezamos como a apostar más a esos espacios para concluir el año, con la idea que al año siguiente ingresaran al circuito formal, digamos... Y tienen títulos oficiales y demás, esos espacios están muy buenos para pibes que están muy desfasados por la edad, porque es muy difícil que un nene de nueve años quiera ir a un grado de primero donde hay chicos de seis, para esos casos estos dispositivos son súper útiles.

En una escuela media del distrito, al entrevistar a su directora, ella reconoce que es una escuela demandada ya que se completan las vacantes en diciembre, para los dos primeros turnos (mañana y tarde), esto se debe en parte a la poca oferta en este nivel ya señalada anteriormente.

3) Las diferentes instituciones educativas son atravesadas tanto por las consideraciones sobre su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de sus alumnos, las instalaciones, los docentes que allí se desempeñan, etc., formando parte de un “ranking de escuelas”¹⁹ (Neufeld y Thisted, 1999: 31).

En el trabajo de Cerletti (2005), su propósito es plantear la discusión en torno a las decisiones que llevan adelante las familias en relación a la selección de escuelas, públicas o privadas, y los recorridos realizados en base a las diferentes representaciones sobre escuelas, expectativas de escolarización y las propias trayectorias de los adultos.

Como mostramos anteriormente al caracterizar el distrito, la oferta de escuelas primarias es variada (tanto de gestión pública como privada). En base a esta oferta, Cerletti sostiene que las familias realizan diferentes elecciones buscando y generando diversas trayectorias en oposición a ciertas visiones simplistas que establecen una relación directa entre escuela privada-sectores medios y altos y la pública para los sectores populares.

La autora encuentra que en el barrio en donde ella realiza el trabajo de campo, a pesar de haber una escuela pública de jornada completa, muchos niños concurren a escuelas más lejanas (públicas y privadas) implicando mayor esfuerzo de traslado y organización familiar, cuotas en caso de ser escuelas privadas a la vez que gastos de viático. Cerletti sostiene que “entre los motivos de no enviar a los niños a la escuela

¹⁹ Categoría ya trabajada en el texto de Thisted y Neufeld, en este libro.

del barrio centralmente relatados es que ahí van ‘los chicos de la villa’. A unas pocas cuadras (menos de trescientos metros) se encuentra una villa de emergencia de grandes dimensiones. Según muchas de las personas con las que hablamos, los habitantes de las villas usan los servicios públicos del barrio –básicamente la escuela y el Centro de Salud–, motivo por el cual eligen hacer otros recorridos para evitar usar los mismos.” (Cerletti, 2005: 4). A su vez, en las familias que sí mandan sus niños a la escuela pública del barrio se revierten los argumentos de la baja calidad de dicha escuela y de la conflictividad que entrañaría el hecho de que ahí concurren los chicos provenientes de la villa.

De este modo, la selección de escuela, la organización familiar y el recorrido que implica dicha elección ponen en juego un conjunto de representaciones en torno a lo que significa la escolarización de sus hijos. Podemos ver estas evaluaciones sociales que se hacen de las escuelas en una entrevista al psicólogo del Equipo de Orientación Escolar del distrito, donde identifica distintas regiones dentro del mismo, según los atributos de la población que las habita, atributos que se trasladan con los alumnos y las familias a las escuelas:

J.: (...) Hay distintas zonas, después vamos a regionalizar si quieren el distrito... por ejemplo la escuela X es distinta, en la escuela Y, son chicos de clase media, media baja, del barrio, con algún ideal de estar en la escuela mejor del distrito, ¿sí? Y bueno... una escuela... [nombra diferentes escuelas, por último una situada en una villa] es uno de los barrios más conflictivos de la capital, donde hay narcotráfico, violencia y exclusión y esas escuelas responden a todos los cambios de alrededor...

(...)

L.: ¿Ustedes las tienen identificadas por problemáticas distintas?

J.: No, digamos hay chicos que comparten... pero sí, depende de la población hay problemáticas propias de... no es la misma problemática de la escuela X que la de la escuela Y, que es del barrio [menciona un barrio].

L.: ¿Por qué?

J.: Y porque la población es diferente, porque los problemas, porque... la misma gente de la escuela de [nombra el barrio anterior] vive, vive a su propia escuela como... las que quieren irse, quieren irse de esa escuela y quieren venir a esta zona, son distintas las realidades sociales, digamos se hace una... Así como el barrio es el peor, la escuela recibe la peor formación...

Estos circuitos también afectan a docentes y directivos y, como veíamos en el punto anterior, entre ellos también es alta la circulación por las escuelas “en las escuelas más conflictivas, con este tipo de conducción son rotativos parece, no aguantan más de dos o tres años y rajan ¿entendés?” (psicólogo del EOE).

En la escuela X –caracterizada anteriormente como “la mejor del distrito”– su directora reconoce que efectivamente es muy buscada por los maestros: “para los suplentes que vienen al distrito y le dan la escuela X les parece que tocan el cielo con las manos”, “...primero la comodidad, la cercanía a una avenida, a un lugar dentro de todo cuidado, no cuidado el edificio sino el barrio. Eso por un lado, después pienso que se sienten como gratificadas de venir a una escuela donde no haya tanto viaje...”. Esta es una escuela de jornada simple (turno mañana y turno tarde), con desayuno y merienda. No hay almuerzo como en las otras más cercanas que son de jornada completa. De acuerdo con opiniones de su directora y de la secretaria, la jornada simple parece ser una de las variables que contribuye a transformar a esta escuela en una “escuela VIP”, con ciertas características que la diferencian de las otras: “Es que es muy distinta una escuela

de jornada completa y una simple” (...) “En este distrito esta es una escuela de un nivel... alto... ¿no es cierto?” “Todavía acá se mantiene un interés por lo pedagógico, en otras escuelas la realidad social, económica de la comunidad supera lo pedagógico”.

Haciendo referencia a lo *pedagógico*, la directora sostiene que muchas veces los alumnos vienen de lugares lejanos: “Por ejemplo vienen unos padres a buscar una vacante y vos le decís ‘es lejos, su hijo tiene que viajar, tiene otras escuelas vecinas’. Y ellos te dicen ‘yo quiero para mi hijo esta escuela’. Y entonces vos contra eso no tenés ningún argumento”. A modo de ejemplo, mencionó que tienen alumnos que vienen de la provincia de Buenos Aires: “Y bueno, lo primero que te dicen es ‘porque en provincia cada dos por tres no hay clase, el maestro falta y yo tengo derecho a buscar’”. Este *interés por lo pedagógico*, también diferencia a esta escuela de otras ya que aquí los padres se acercan para realizar diferentes “cuestionamientos”: “Por eso es que tenemos ciertos cuestionamientos de los padres en esta escuela que las otras no tienen porque esta es la VIP. Vienen y te cuestionan la parte pedagógica: ‘mi nena trajo tal cosa, la maestra le puso mal, la maestra no le explicó, le puso insuficiente’. Eso en las escuelas vecinas no lo vas a ver jamás”.

De este modo, la cuestión pedagógica y los *cuestionamientos* de los padres no son las únicas características que diferencian a esta escuela de las otras: “Claro que hay diferencias. Acá es más barrio, allá los chicos viven debajo de las autopistas, sus padres están desocupados, hacen changas, son cartoneros”, menciona la vicedirectora suplente, quien está hace tres días en esta escuela y viene de trabajar en otra escuela del distrito. Esa escuela también es de jornada simple pero tiene almuerzo y allí se implementan dos programas: el PIIIE y es escuela ZAP. Esta escuela, además, es visitada dos veces por semana por el Equipo de Orientación Escolar.

Desde la visión del coordinador de un programa para escuelas medias, representaciones negativas identifican a las escuelas como la que asistimos, “esto le paso a la mayoría de las EMEM de las llamadas históricas... quedaron muy pegadas con el contexto. Entonces pasaron a ser la escuela de la villa, la escuela de..., la escuela de ..., la escuela de... y se hace un gueto.” Esto hace que muchos docentes no quieran trasladarse y dar clase en estas escuelas, profesores que llegan a estos barrios y antes de tomar el cargo se van o se niegan a asistir al turno de la noche.²⁰ Es significativa a su vez, su descripción del momento en que la escuela podía pasar a funcionar en la escuela de un barrio con alto componente de migrantes de origen boliviano, estas mismas familias que son estigmatizadas por otros, retirarían a sus alumnos en caso de que se hiciera efectiva esa mudanza, ya que sus hijos podrían juntarse *con los bolivianos, la droga...*

Con las actuales autoridades de esta escuela, al indagar si existían diferencias entre el turno de la mañana (donde está la vicedirectora) y el de la tarde (a cargo de la directora), se presentó una disputa entre ellas porque la segunda sostenía que se trataba de “*diferente población*” pero al preguntarle acerca de qué los diferenciaba, si como ambas reconocían venían del mismo “barrio”, terminaron acordando que se trataba de “*otro target*” dado porque los de la mañana serían más “responsables”, a la tarde pasan a los repetidores, llegan tarde porque se quedan dormidos. A su vez, esa diferenciación entre alumnos de la mañana y de la tarde, se agudiza en el último turno –el vespertino, que históricamente funcionó en la escuela– ahora quedó como *descarte* ya que allí se acumulan todos los repetidores –sentencia una profesora–.

20 Esta práctica de selección de escuelas es señalada también por la Directora y otros docentes de la escuela.

A modo de cierre

Para finalizar, nos interesa mostrar que más allá de la separación por niveles de educación (primario y medio) vemos que estas lógicas, conflictos y tensiones los trascienden entretejiendo una trama que pone de manifiesto situaciones de profunda desigualdad. Para decirlo en los términos de Montesinos y Pallma, “tramas que expresan las características de la lucha por el espacio urbano, lucha que conlleva construcciones de sentido en torno al ‘otro’ y que, para el caso de los sectores populares urbanos, están unidas a procesos de estigmatización/diferenciación. De esta manera, la ciudad es tanto espacio de emergencia y estructuración de prácticas sociales, como objeto de disputa entre los distintos grupos sociales” (Montesinos y Pallma, 1999: 59).

En consecuencia, podemos sostener que, pese a la mejoría que mostraban los índices con los que comenzamos nuestro trabajo, seguimos registrando situaciones críticas en la vida cotidiana de los sujetos, no solo debido a que dichas mejoras no tienen el mismo impacto aquí que en otras zonas de la ciudad, sino que además las políticas pensadas para ello terminan profundizando los procesos de estigmatización y diferenciación de los “otros”. Es por esto que la “mejoría” estadística circunscripta al ámbito en el que desarrollamos el trabajo de campo, no desmonta la conflictiva barrial y de las instituciones, en las relaciones que se establecen entre las familias, las escuelas y el Estado.

Sin embargo, no quisiéramos cerrar dejando estos aspectos como comprobados, por el contrario, el recorrido hasta aquí realizado nos permite ampliar nuestras preguntas para continuar indagando y enriqueciendo este esquema.

En el marco de la continuidad de políticas de corte neoliberal, que acompañan al período analizado, se conjuga por parte del Estado una novedosa apelación a la “participación”. En correspondencia con las nuevas formas que asume en su relación con la sociedad civil, la tendencia característica es

a replegarse y a estimular la responsabilidad de la población sobre cuestiones antes propias de su esfera. Así notamos, que en numerosas ocasiones se presenta la “participación de la comunidad” como vía de solución a “sus problemas”. ¿Será otra de las formas de invisibilización que adquieren los procesos de desigualdad social que se montan en el supuesto de igualdad de condiciones anulando los conflictos antes analizados? ¿Cómo se conjugan los diversos sentidos que en su cotidianeidad ensayan los sujetos con los canales habilitados para “participar”? Estas preguntas son algunas de las que nos permitirán continuar el proceso de investigación.

Anexos

Gráfico 1

Evolución de la pobreza para el total de aglomerados urbanos y para la Ciudad de Buenos Aires con superposición de metodologías puntuales y continuas, período 2002-2007. Elaboración propia en base a los datos del INDEC.

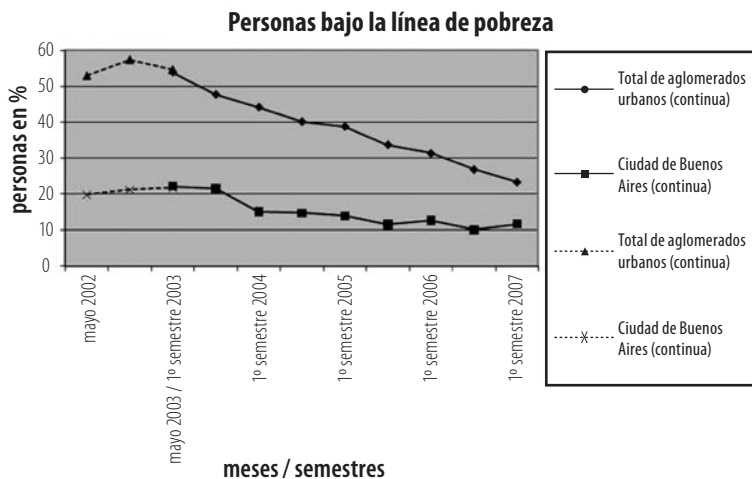
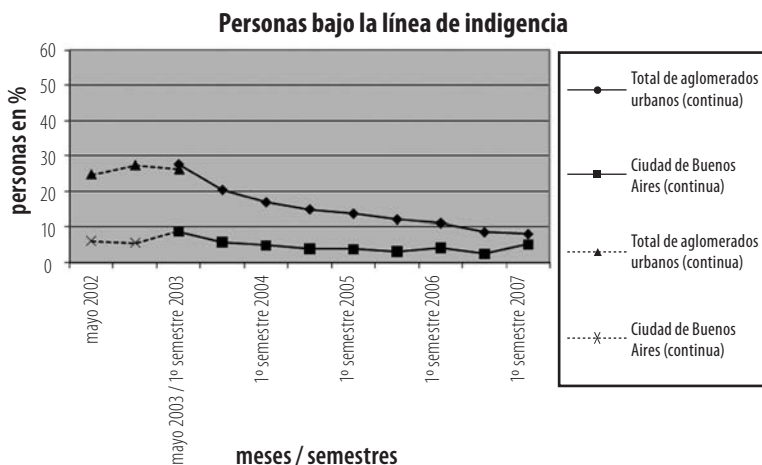


Gráfico 2

Evolución de la indigencia para el total de aglomerados urbanos y para la Ciudad de Buenos Aires con superposición de metodologías puntuales y continuas, período 2002-2007. Elaboración propia en base a los datos del INDEC.



Configuraciones del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos

Lucía Petrelli

Introducción

En este artículo abordamos los modos en que se configura el trabajo de los docentes de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, privilegiando para ello el registro de sus emociones y sentimientos como dimensión específica de la experiencia vivida.

Si bien consideramos que solo podemos experimentar nuestra propia vida, y nunca conocer completamente las experiencias de los otros, sí podemos aproximarnos a ellas a través de determinadas “expresiones” que encapsulan de algún modo sus experiencias. Dichas expresiones son, para V. Turner, secreciones cristalizadas de la experiencia humana vivida (Bruner, 1986: 5). La relación entre experiencia y sus expresiones es siempre problemática (Bruner, 1986: 6) y puede sintetizarse en el hecho de que ambas se constituyen mutuamente, de manera dialéctica. Aquí asumimos que, analíticamente, es posible recuperar el registro de las emociones y sentimientos presentes en los discursos y prácticas de los docentes, como expresiones de la experiencia vivida. Al hablar de experiencia, incluimos no solo acciones y sentimientos, sino reflexiones sobre ello (Bruner, 1986: 5).

Al otorgar un lugar central a la categoría de *experiencia* apuntamos a privilegiar la dimensión subjetiva,¹ los modos en que los sujetos experimentan los procesos vividos. Es en este sentido, que consideramos relevante detenernos en el caudal de emociones y sentimientos expresado por los maestros y profesores con los que nos vinculamos, como uno de los modos a través de los cuales sus experiencias se visibilizan o *expresan* (en el sentido de Turner, 1986). Sin embargo, privilegiar la dimensión subjetiva no significa para nosotros desatender los condicionamientos que atraviesan las subjetividades, el “peso” de la estructura.

¿Pero, cómo avanzar en la construcción de una articulación² entre los modos de experimentar los sujetos sus vidas –dimensión subjetiva– y los condicionamientos estructurales específicos? En nuestro trabajo, más allá de plantear desde el inicio que sujeto y estructura se construyen mutuamente, nos interesa dotar de contenido concreto dicha articulación. ¿De qué manera, entonces, podríamos utilizar el registro de las emociones y sentimientos de los docentes para ligar de modos particulares cuestiones subjetivas, del orden de la experiencia de las personas, con cuestiones de orden estructural? El primer punto puede sintetizarse en la siguiente afirmación: el registro de las emociones y sentimientos presente en los discursos y prácticas de estos maestros y profesores no remite solo a individualidades sino a relaciones.³ En segundo lugar, las experiencias

1 Para una referencia sobre los procesos de producción de subjetividad puede consultarse Thisted (en este volumen).

2 Eduardo Menéndez ha señalado que ni las concepciones que colocaron el eje en la estructura ni aquellas que lo hicieron en el papel del sujeto se preocuparon demasiado por encontrar las articulaciones entre estructura/sujeto. En la segunda línea, cuando lo hicieron, frecuentemente las encontraron en los mecanismos y características psicológicas de los sujetos o en procesos exclusivamente microsociales (1999: 21-23).

3 Abordar la cuestión de las emociones en tanto una de las dimensiones de la experiencia permite reconstruir tramas de relaciones que configuran, a su vez, sujetos (Daich, Pita y Sirimarcó 2007).

personales no solo construyen subjetividad, en términos individuales, sino que también configuran la experiencia colectiva y la estructura. Por su parte, la experiencia colectiva habilita múltiples experiencias personales o, dicho de otro modo, lo colectivo es experimentado por los sujetos de diversos modos.

La construcción de una articulación específica entre las experiencias de los sujetos y los condicionantes estructurales estará presente en el análisis que haremos luego sobre las configuraciones del trabajo de tres docentes que se desempeñan en la institución bajo estudio.⁴

Otro aspecto central en el tratamiento que aquí hacemos de la cuestión de las emociones alude a la dimensión cotidiana en que ellas se despliegan (Puede consultarse Fernández Álvarez, 2008). Abordamos entonces *emociones cotidianas* expresadas por los sujetos presentando fragmentos que refieren tanto a momentos críticos extraordinarios como a situaciones ordinarias ya que, postulamos, el material que proveen las emociones y los sentimientos es siempre constitutivo, y no accesorio, en la estructuración de configuraciones de trabajo y de sujetos.

Insistimos en que el registro de las emociones no refiere solo a individualidades sino que nos habla de relaciones en las que se definen sujetos (*en relación*), se ensayan propuestas comunes, se producen diferenciaciones, se estructuran configuraciones laborales, etc.

4 La preocupación por la articulación concreta entre la dimensión de la experiencia de los sujetos y la cuestión estructural está presente de diversos modos a lo largo de todo este volumen. Mercedes Hirsch, por ejemplo, al abordar las decisiones que los jóvenes van tomando a propósito de su futuro, afirma que no se trata únicamente de cuestiones individuales sino que las mismas están inmersas en un contexto “que proyecta expectativas, aspiraciones e intereses sociales”. De este modo, las elecciones son consideradas parte de un conflicto estructural, vivenciado por los sujetos en su cotidianeidad.

El proceso de la escuela

La escuela está emplazada en el predio de un club deportivo, creado para los empleados de una empresa del Estado quienes se convertían, a través de un descuento mensual en sus salarios, en socios “automáticos”. De este modo, en los años ‘50 el club tuvo cerca de 50.000 socios. Pero en el año 1992 la empresa fue privatizada y el club pasó a depender de la cuota de eventuales socios “voluntarios”. Para dimensionar lo que significó todo esto, cabe destacar que ya a fines de los años ‘90 el club contaba con no más de 1.500 asociados (Magnani, 2003).

En el año 1986 fue creado el jardín de infantes, que funcionó en las que eran previamente oficinas administrativas del club. Progresivamente, se crearon también los niveles primario y secundario. En este primer tramo de la historia institucional, fue la comisión directiva del club la encargada de definir quiénes conformarían la dirección de la escuela (Magnani, 2003).

En el año 2000 al club se le presentó un decreto de quiebra. La Ley de Entidades Deportivas permitió que se creara un órgano de fideicomiso (formado por tres síndicos) que pasó a administrar el club bajo la condición de que no se generara déficit. El colegio pasó, entonces, a ser parte de ese club intervenido.

Previamente, ya desde los últimos años de la década del ‘90, la escuela venía atravesando una profunda crisis que se expresó fundamentalmente en los atrasos en los pagos de los sueldos a maestros y profesores; en el éxodo de muchos de ellos frente a esta realidad; en la falta de orientación y pautas de trabajo a los docentes que continuaban en la institución por parte de la dirección; y en un clima de caos que se reflejó en rumores que indicaban año a año que “la escuela cerraba”, por lo que muchos padres decidieron sacar a sus hijos del establecimiento.

Bajo la gestión del fideicomiso se designó un representante legal y se regularizaron los pagos a los docentes, lo que representó, en este plano, una innegable mejora respecto de la crisis previa. Sin embargo, pasado poco más de un año volvieron a notarse las dificultades. La escuela era deficitaria, por lo que en 2002 se determinó su cierre definitivo, el que se programó para fines de ese mismo año.

La madre de uno de los alumnos de la escuela fue la que acercó la idea de que los docentes formaran una cooperativa poniéndolos en contacto con un abogado, referente en ese entonces de uno de los movimientos nacionales que reunían experiencias de recuperación de empresas por parte de sus trabajadores.⁵ Posteriormente, 39 socios formaron la Cooperativa de Trabajo Ltda. [nombre de la institución], en septiembre de 2002. Firmaron con el juez una garantía que aseguraba que la cooperativa tendría dinero suficiente para pagar un alquiler que se convenía (Magnani, 2003).

Quienes permanecieron al momento de constituir la cooperativa fueron dos maestras de nivel Inicial, no más de cuatro docentes de nivel Primario, y muchos de los profesores del Secundario que, en otra situación material (ninguno de ellos contaba solo con las horas en el Instituto, sino que trabajaban en otras escuelas) decidieron tomar parte en este proceso.

El año 2003, primero en que la escuela funcionó como cooperativa, transcurrió con muchas dificultades.⁶ Entre ellas, los docentes destacaron: el estado del edificio, denunciando que no había sido mantenido por la vieja gestión; una

5 Fue Legislador Porteño entre los años 2003 y 2007 por el Frente para la Victoria; actualmente se desempeña como Diputado Nacional por el mismo partido.

6 El ciclo lectivo 2003 se inició con una matrícula que no llegaba a los cien alumnos. Pero lo que permite dimensionar la situación es lo siguiente: dos de las salas del nivel Inicial tenían cada una dos alumnos; el nivel Primario tenía por entonces veinticinco niños distribuidos en cuatro únicos grados. En el Secundario, los cursos fueron ese año completamente heterogéneos: uno comenzó con veinte alumnos, otro con ocho, otro con once, etc. (Patricia, Directora del nivel Primario. Entrevista realizada en noviembre de 2007).

caldera que no funcionaba; la falta de mobiliario necesario y de material de uso pedagógico. Se encontraron, según su propio decir, con un colegio “vacío de todo recurso material” (Patricia, Directora Nivel Primario. Entrevista realizada en noviembre de 2007). Este cuadro es explicado por maestros y profesores como resultado directo de la gestión del club, bajo la cual existieron cargos como el de “bibliotecario”, mientras la escuela no contaba con biblioteca; se pagaron sueldos percibidos como “desorbitantes” a figuras como la del “coordinador intercolegio-club” y otros “múltiples ñoquis”.

Quienes se involucraron en la conformación de la cooperativa tenían en 2002-2003 no más de cinco años de antigüedad. También quienes habían integrado la “vieja gestión” quisieron conformar la entidad en un comienzo, pero fueron percibidos por los primeros como responsables de haber llevado el club a la quiebra y haberse enriquecido en ese proceso. Los docentes que aún continúan desempeñándose en la escuela señalaron que fue muy difícil desvincularse de aquellas figuras, ya que “ellos eran los *históricos*”.⁷

El ciclo de crisis no se cerró con la conformación de la cooperativa sino que las viejas dificultades persistieron y se entrelazaron con otras nuevas, propias del modo de organización adoptado. Solo de modo progresivo la escuela inició a partir del año 2004 un proceso de mejoría respecto de los principales puntos que habían caracterizado la crisis previa. Dicha mejoría se expresó por ejemplo en la recuperación de la matrícula de alumnos, por lo que se requirió el ingreso de nuevos docentes, que fueron incorporados en calidad de asociados.

7 Progresivamente, maestros y profesores fueron enterándose de que muchas de estas personas no tenían títulos docentes, por ejemplo, lo que constituía un argumento fuerte para impedir que integraran la cooperativa. Incluso se refirieron a episodios en los que uno de los “viejos referentes” de la escuela apeló a la violencia, lo que llevó a los flamantes socios a hablar con el abogado y solucionar el problema.

Configuraciones del trabajo docente: sujetos, experiencia, emociones y sentimientos

Presentados ya los principales puntos del proceso de la escuela bajo estudio, nos interesa ahora profundizar en las configuraciones del trabajo de tres de los docentes que se desempeñan en el Instituto ponderando el registro de las emociones y sentimientos, asumiendo su carácter constitutivo y estructurante de la experiencia de estos sujetos.

Realizaremos nuestro análisis basándonos en los casos de Vanesa, Flavia y Juana. Ellas se desempeñan en distintos niveles educativos y realizan diversas tareas en la escuela (tanto dentro como fuera del aula) y mantienen entre sí vinculaciones heterogéneas.

Al describir y analizar un conjunto de situaciones atravesadas por cada una de estas personas no estamos sugiriendo que sean representativas de lo vivido por otras, sino dando cuenta de modos particulares, variados, de experimentar el trabajo en un ámbito específico compartido.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el proceso de la escuela comprendió una crisis institucional severa y prolongada. La misma fue ampliamente referida por los docentes del establecimiento, en el marco de entrevistas y conversaciones informales que mantuvimos con ellos. Dicha instancia fue, por excelencia, la que con mayor facilidad habilitó la emergencia de emociones y sentimientos vinculados con el miedo a perder el trabajo (frente a la posibilidad de que la escuela cerrara sus puertas), angustias padecidas cada mes en que sus sueldos no estaban a disposición, incertidumbres múltiples acerca del futuro, etc. Entendemos la crisis, como instancia a la vez colectiva e individual. Colectiva, al demarcar un espacio de relaciones entre las personas en ese momento específico del proceso de la escuela; individual, ya que consideramos que la misma ha sido experimentada de distintos modos por los sujetos, leída por cada quien a partir

de lo vivido previamente, de las expectativas construidas en diálogo con el pasado y con situaciones familiares, afectivas, etc., en cada caso.

Sostenemos que así como la crisis institucional ha influido posteriormente en los modos en que los maestros y profesores han reconfigurado sus lugares, también han jugado un papel relevante en dicho proceso ciertas crisis personales atravesadas en particular por determinados individuos. Situaciones críticas individuales experimentadas por los sujetos repercuten cotidianamente en los modos en que se configura su trabajo y en los modos en que la institución misma se reestructura cada día.⁸ El registro de las emociones y sentimientos relevado para los casos de Vanesa, Flavia y Juana no refiere solo, entonces, a *recuerdos de la crisis institucional* sino que se abre a *otras crisis*, más individuales o personales, pero producto siempre de relaciones y condicionantes estructurales. Precisar la articulación entre la dimensión subjetiva y la estructura, en el análisis que realizamos, requiere considerar tanto las variaciones en el modo de experimentar los sujetos la crisis institucional, como esas *otras crisis* que día a día construyen y reconstruyen institución, estructura.

Vanesa, de unos 40 años, comienza a trabajar en el Instituto en 2000 como maestra de grado. Por esos años, dice, “hacía mi trabajo y me iba”.⁹ Fue una de las docentes que decidió permanecer en el Instituto e integrar la cooperativa, una vez que se volvió inminente el cierre del viejo colegio. En 2004, Marcelo, quien ocupa el cargo de presidente de la entidad, le propuso postularse para formar parte del Consejo de Administración y resultó electa. Entre los años 2004 y

8 La especificidad institucional se configura en función de múltiples variables. Como señalan Neufeld y Thisted en este volumen, ella es efecto tanto de las políticas de Estado, como de las interacciones cotidianas entre los sujetos.

9 Vanesa, docente nivel Primario. Entrevista realizada en septiembre de 2008.

2006 continuó a cargo del grado y, al mismo tiempo, integró el Consejo (sin cobrar, aclara, por esto último), pero ya en 2007 “deja el aula” y comenzó además a trabajar como administrativa en la escuela cumpliendo un horario fijo, que va de lunes a viernes desde primera hora de la mañana hasta las 14 hs, como mínimo.

Estas referencias acerca del trabajo de Vanesa en la escuela serán leídas y reflexionadas por ella a partir de una serie de sentimientos y emociones que irán particularizando los distintos momentos, distinguiéndolos entre sí, pero a la vez tramando el modo en que irá configurando su *estar en la escuela*. Su lugar en la institución se construye no solo desde las distintas tareas que realizó o realiza sino que, además, es mamá de dos niños que asisten a ella, incluso desde antes de que se formara la cooperativa.

En principio, la propuesta de Marcelo es interpretada por Vanesa como “un gran reconocimiento por tantos años de esfuerzo”. Pero para poder precisar los contenidos con los que ella construye esta idea de esfuerzo es necesario indagar cómo fue que experimentó los distintos momentos de la vida institucional, las situaciones en las que se involucró y las decisiones que progresivamente fue tomando en ese marco.

Entre muchas otras acepciones para el término esfuerzo, según la Real Academia Española, tomamos y transcribimos a continuación dos que nos resultan sugerentes para el análisis que aquí estamos realizando. El esfuerzo aparece como “empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia” o como “empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades”.

Los contenidos puestos en juego por Vanesa en torno de la cuestión del esfuerzo resultan verdaderamente heterogéneos. Todo su relato parece estructurarse con referencia a esa categoría: al nombrar su trabajo como docente lo hace destacando que siempre se esforzó para lograr que sus alumnos fueran

“buenas personas incluso en detrimento de algún contenido específico”.¹⁰ En otro tramo de la entrevista se nombra como “maestra referente”, asociándolo a una característica suya que define con la siguiente frase: “entrego hasta el final”.¹¹ Esta característica parecería explicar el haberse constituido ante ciertos padres en “referente”. La carrera de psicología social que, me cuenta, está a punto de finalizar requirió “un esfuerzo personal importante, la terapia: revisé toda mi vida en los últimos años”. En otro orden de cosas, trabajar en la escuela estructurada como cooperativa significa, por el momento, que quienes se desempeñan en ella no cobren antigüedad.¹² Esta cuestión, que remite en principio a las condiciones formales de trabajo, nos lleva enseguida a un plano más general en el que Vanesa irá ponderando unos aspectos sobre otros para ir tomando decisiones, por ejemplo, acerca de la escolaridad de sus hijos. Al respecto, la cuestión de no cobrar antigüedad (aclaro que tiene 15 años de antigüedad en la docencia, 9 en el Instituto) es considerada por ella como lo que destina al colegio de sus hijos, que concurren al establecimiento. Pero también parece resignar y esforzarse para sostener esta decisión ya que dice ser, en realidad, partidaria de la escuela pública. Vanesa tiene muy claro que la decisión de mandar a sus niños al colegio en el que trabaja “cierra en un contexto específico, donde además era un modo de que, en plena crisis, hubiera más chicos, de llenar el jardín y la escuela”.

10 Entrevista a Vanesa, *ibid.*

11 *Ibid.*

12 Los docentes que se desempeñan en la escuela son en su totalidad asociados de la cooperativa. En su calidad de socios de la entidad es que realizan retiros mensualmente. Al no regirse por el Estatuto Docente no cobran antigüedad en la docencia y otros beneficios asociados a la condición. Estas cuestiones suscitan cotidianamente múltiples discusiones que incrementan o disminuyen su intensidad en los distintos períodos y en función de otros puntos de los que deben ocuparse los maestros. Frente a esta situación se ha formulado la propuesta de que sí se cobre una suerte de antigüedad pero en función del año de creación de la cooperativa. Este punto se retomará más adelante.

Su salida del aula también puede leerse en la clave que estamos proponiendo. Vanesa dice sentir “culpa” por esa decisión, ya que “siempre había querido ser docente”; sin embargo explica que lo ha hecho en pos de “no mezclar”, ya que sus hijos estaban en la primaria; y por la cuestión de “colaborar con el proceso de la escuela” una vez que se le propuso trabajar regularmente en la Administración. Actualmente me cuenta que está a cargo de cuestiones vinculadas con el edificio, el manejo de la gente de limpieza, entre otras tareas. Pero estas funciones que ella desempeña en la actualidad se articulan en su relato con un pasado en el que debió realizar una multiplicidad de tareas: “¡No sabés las cosas que tuve que hacer!, yo limpié este edificio con mis propias manos, yo saqué basura de acá con mis propias manos, hice cosas que mi familia me dice que estoy loca. Conozco cada rincón”.¹³ Las imágenes que dispara Vanesa a través de su relato se reafirman en documentación fotográfica almacenada cuidadosamente en la Administración de la escuela, como testimonio del estado en el cual los docentes recibieron el edificio, lo que constituye un verdadero puntapié para el despliegue de largos relatos acerca de las innumerables cosas de las que debieron ocuparse *con sus propias manos*. Las fotografías junto con las imágenes de los maestros y profesores poniendo en condiciones el edificio nos transportan al corazón de una de las acepciones para el término “esfuerzo” que ya hemos mencionado: “empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia” (Real Academia Española). Las fotografías documentan esa “resistencia” frente a la cual los docentes debieron desplegar su “fuerza física” y su “actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades” (Real Academia Española).

13 Ibid.

Como dijimos, los maestros y profesores que se desempeñan en la cooperativa no cobran antigüedad en la docencia. Frente a esta situación, el Consejo de Administración elaboró y presentó ante la Asamblea una propuesta que establecía un régimen de antigüedad en relación con el año de creación de la entidad. La propuesta, según me explicó Vanesa, respondía al hecho de que “no es igual el que estuvo desde el principio, y los que llegaron con esto funcionando”. En su caso particular, resuena en este punto aquello de haber tenido que limpiar el edificio *con sus propias manos*, el haber optado por esta escuela para sus hijos aún en plena crisis institucional y definiéndose a sí misma como partidaria de la escuela pública, como modo de evitar que el jardín y la escuela se vaciaran de chicos. Finalmente, la Asamblea no aceptó esta propuesta con un argumento que ella cree que “está bien”. Quienes rechazaron la propuesta, me explicó, sostuvieron que si actualmente nadie cobra el 100%¹⁴ no debe plantearse la cuestión de la antigüedad.

Aparentemente los esfuerzos realizados por Vanesa durante los momentos más críticos de la institución, en términos del trabajado realizado, junto con los sentimientos y emociones que se despliegan cada vez que recuerda y relata aquel período, orientan de algún modo su accionar en el presente. “Las emociones se convierten así en un *saber emocional* que no solo señala al sujeto la dirección en que es lícito que desarrolle su emotividad, sugiriéndole cómo sentirse, sino que lo vincula a su vez a un entorno social, a una cierta

14 Casi la totalidad de los docentes con los que nos vinculamos se refirió a que en la actualidad no cobran “el 100%” o “lo que nos corresponde”. Sin embargo, otro de los profesores entrevistados señaló que “hay un problema en lo que se supone que deberías cobrar. Hay una grilla salarial del Gobierno de la Ciudad de cuánto vale la hora cátedra, que se multiplica por la cantidad de horas trabajadas, y eso te da el salario. Vas a escuchar que te dicen ‘nosotros cobramos el 85%’. . . de la grilla de SADO, de lo que dicen que debemos cobrar. A mi entender hay que agarrar el total que se produce en la cooperativa, y sacar el valor de la hora de trabajo en la cooperativa. Nosotros para mí cobramos el 100%... de lo que la cooperativa puede pagar” (Matías, entrevista realizada en octubre de 2008).

comunidad emotiva” (Daich, Pita y Sirimarco, 2007: 76-77). Es en función de ese *saber emocional*, que Vanesa se reafirma, dirigiéndose a su compañera Flavia e invitándola a compartir esa orientación que encuentra en dicho saber: [Durante la entrevista con Flavia, Vanesa interviene y dice mirándola y refiriéndose a mí] “Yo hablé con ella y estaba muy sensibilizada. Creo que si hablara hoy me pasaría lo mismo”.

¿Por qué decimos que Vanesa parece reafirmarse en buena medida a través del lenguaje de las emociones? Sucede que “(...) la emotividad puede ser entendida como una instancia de positividad y construcción. Como una instancia que, lejos de ser percibida como obstaculizadora de la acción, es, en sí misma, configuradora de prácticas y relaciones sociales” (Daich, Pita y Sirimarco, 2007: 84). Así, consideramos que a través del lenguaje de las emociones (de los distintos usos que de él realizan los sujetos) se configuran individuos y relaciones, al tiempo que se fabrican distinciones o separaciones. Volveremos luego sobre este punto al referirnos a la experiencia de Flavia.

Flavia ingresó a la escuela en 1998 como profesora de plástica. Se desempeñó inicialmente en el nivel Primario y posteriormente en el Secundario, a medida que iban abriéndose nuevos cursos (ver apartado sobre el proceso de la escuela). Uno de los primeros aspectos que refiere durante la entrevista son las irregularidades en los pagos en el viejo colegio y luego el hecho de que con el fideicomiso se produjo un “blanqueamiento importante, pero que no dura nada”. Me explica que frente a la noticia de que la escuela no abriría en 2003, comenzaron a organizar la cooperativa con el apoyo de un abogado, referente por ese entonces de uno de los movimientos de empresas recuperadas. Pero las dificultades no tardaron en aparecer: “vos llegás, armás la cooperativa... y ¿por dónde empezás?”.¹⁵

15 Flavia, docente nivel Primario y Secundario. Entrevista realizada en noviembre de 2008.

A continuación, Flavia me dice “no sé si vos sabés que yo tengo otra carrera”, a lo que le respondo que sí, que en distintas oportunidades varios de sus compañeros me comentaron que ella es abogada. Su relato avanza señalando que en aquellos primeros momentos su figura aparecía como “la única que tenía herramientas para dar una mano” ya que la mayoría “no sabía ni mirar un expediente ni lo que era un juzgado”. El hecho de ser abogada constituyó, en el momento inicial y más crítico de la cooperativa, un elemento central en la configuración del trabajo de Flavia en la institución. Sin embargo, veremos cómo las raíces de esta configuración no se explican refiriendo exclusivamente a la *condición* de ser abogada, sino a un modo específico de experimentarlo, junto con otras situaciones atravesadas con anterioridad.

A partir de aquí, Flavia irá contándome que hizo la carrera de Derecho pero que antes de finalizar comenzó a estudiar Bellas Artes por lo que prácticamente terminó ambas carreras al mismo tiempo. Más adelante me dirá que se iba dando cuenta de que no le gustaba pero que tenía facilidad para estudiar y que cree que por esa razón continuaba. También destaca una experiencia que marcó en su recorrido *un antes y un después*: la posibilidad de dar clases en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, con chicos de cuarto y quinto año del secundario. “Imaginate, de Derecho, ¡y me encantó!”.¹⁶ Esa experiencia la motivó a buscar otras escuelas para dar clases pero ya no de Derecho sino de plástica porque “el Derecho ya no me gustaba, no creo en esta justicia”.

Durante los primeros años de la cooperativa, ella estuvo “en la puerta”, dice refiriéndose al Consejo de Administración. Me comenta que “siempre estuve para colaborar” aunque “nunca quise ser parte”. Sin embargo, Marcelo le propuso hace unos dos años integrarlo, diciéndole que ella tenía

16 Ibid.

“una impronta que haría que la gente la votara”. De esa manera, se postuló y resultó electa.

Ella comparte el espacio del Consejo de Administración con Vanesa, pero además, ambas trabajan en la administración en la escuela, cumpliendo un horario específico. En el caso de Flavia, se concentra en dos tardes a la semana. Ambas me mencionaron que trabajan muy bien en equipo, que en general se ponen de acuerdo muy fácilmente, etc., e incluso que han encontrado en la otra “una amiga”.

Como particularidad del Consejo actual destaca el nexo que mantiene con los directivos, por lo que las decisiones que se toman “acortan por un lado el camino de las asambleas iniciales, que eran eternas y, por otro, son decisiones que surgen del intercambio frecuente con la dirección de los distintos niveles”.¹⁷ Sobre aquellas primeras asambleas insiste en que eran muy extensas y que “pasaban horas escuchando las opiniones de todos. Si se partía de que había que comprar ventiladores, se discutía un rato largo cuántos hacían falta y después otro aparecía y decía ‘no, yo necesito bancos’, y así otros, cada uno con su necesidad”. De a poco, me cuenta con entusiasmo, las asambleas se fueron haciendo más espaciadas y un poco más “expeditivas” y, cotidianamente, es el Consejo el que resuelve sobre numerosos aspectos. Sobre esto último, no hay acuerdo en la escuela. Otros docentes con los que nos vinculamos no compartieron el entusiasmo de Flavia: “Yo todavía quiero que se convoque cada vez a más asambleas, que cada vez sean más los temas sobre los que la Asamblea decida y menos los que decida el Consejo de Administración, porque me parece que es un plano de decisión que está alejado de los asociados. Me parece que el Consejo de Administración tiene que tender cada vez más a lo administrativo. Tampoco va a ir a la Asamblea cada vez que hay

17 Ibid.

que firmar un cheque, en todo caso lo que la Asamblea hace es evaluar si ese cheque estuvo bien firmado”.¹⁸

Flavia, al igual que Vanesa, también menciona la situación específica dada en una asamblea en la que el Consejo de Administración había elaborado una propuesta para que se cobrara antigüedad en relación con el año de conformación de la cooperativa, y agrega otro debate importante en relación con una eventual subvención otorgada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a través de la Dirección General de Educación de Gestión Privada. Luego de describir con rasgos de agotamiento y frustración las discusiones dadas en la asamblea me explica que “no se llegó a nada” y me dice, refiriéndose a quienes sostuvieron posiciones que a su juicio llevaron a que “quedara en la nada”: “no querés votar?, no se vota!!!!”.¹⁹ Pero nuevamente, aparece la cuestión esbozada también por Vanesa: “no es igual el que estuvo desde el principio, y los que llegaron con esto funcionando”.²⁰ Nuevamente, es a través del lenguaje de las emociones (devenido este en *saber emocional*) que se configuran sujetos y relaciones, que se reafirman lugares. Pero también a través del mismo lenguaje, se establecen distinciones, se trazan fronteras: “los que llegaron con esto funcionando” no participaron de las primeras y extensas asambleas, ni tuvieron que “limpiar la escuela con sus propias manos”, ni se encontraron con un edificio en el que “no había ni agua para tomar”. No experimentaron los años más críticos de la institución por lo que, en sentido estricto, no comparten aquel *saber emocional*. La frontera que queda trazada se explica por el hecho de que ese *saber emocional* que compartirían únicamente quienes integraron desde el comienzo la cooperativa no solo sugiere al sujeto “cómo sentirse, sino

18 Matías, docente del nivel Secundario. Entrevista realizada en octubre de 2008.

19 Entrevista a Flavia. Ibid.

20 Entrevista a Vanesa. Ibid.

que lo vincula a su vez a un entorno social, a una cierta comunidad emotiva” (Daich, Pita y Sirimarco, 2007: 76-77). Al no compartir quienes se incorporaron posteriormente a la entidad aquel *saber emocional*, quedaron excluidos de la *comunidad emotiva* vinculada con el tránsito colectivo por la crisis (institucional).

Por último nos interesa presentar el caso de Juana, de 32 años, docente del Instituto en el nivel Secundario. Su primer contacto con la institución se produjo a fines de 2007, a través de un compañero del profesorado en el que ambos estudiaban, y que se desempeñaba en el colegio desde 2005. Juana explica que su compañero se acercó a ella y le habló de la posibilidad de un cargo de preceptora, ya que la había escuchado conversar con otra de sus compañeras sobre su trabajo en una empresa privada de televisión.

Para caracterizar de algún modo su trabajo en ese marco, menciona que cumplía muchas horas diarias y que para poder estudiar “ni siquiera tomaba hora de almuerzo para poder salir media hora antes y no llegar tan tarde a la cursada. De todos modos, tiendo a ser impuntual, por lo que si llegaba a la mañana quince minutos tarde, no podía salir a la hora pautada porque tenía que recuperar”.²¹ Durante los ocho años que trabajó en esa empresa, trató siempre de no quedarse en un único lugar, procurando ir cambiando de áreas hasta que de algún modo agotó este ámbito, “me puse contestataria y me sugirieron que renunciara”. Juana fue entonces indemnizada, por lo que se mantuvo un tiempo sin trabajar hasta que comenzó a hacerlo en la escuela. La reflexión misma que va estructurando en el contexto de la entrevista la lleva a delinear sin matices la idea de que trabajar en aquella empresa la hacía prácticamente no sentirse persona, “no te sentís persona directamente, te vas volviendo

21 Juana, docente del nivel Secundario. Entrevista realizada en noviembre de 2008.

cada vez más insensible”. La *insensibilidad* es definida por la Real Academia Española como “dureza de corazón o falta de sentimiento en las cosas que lo suelen causar”. Lo contundente de la referencia de Juana a la pérdida de sensibilidad se relaciona con el *no sentirse persona*, cosa que termina de comprenderse al consultar algunas de las acepciones para el término “sensibilidad”, “facultad de sentir, propia de los seres animados”, “propensión natural del hombre a dejarse llevar de los afectos de compasión, humanidad y ternura”.

Creemos que sobre esta experiencia previa, en diálogo con ella, Juana va configurando su trabajo en la escuela.

A fines de 2007 se reunió con la rectora. Ya la situación de entrevista marcó un contraste con su trabajo previo. En esa instancia pudo expresar su interés en trabajar en la escuela y con los chicos, el porqué de sus ganas, y qué era en definitiva lo que la había llevado a acercarse. Ella recuerda que fue “una entrevista muy relajada en la que pude mostrar de dónde venía sin ocultar que no había trabajado previamente como preceptora, ni en ninguna escuela de alguna otra cosa”.²²

Consideramos que el modo en que cotidianamente Juana va estructurando su trabajo y su lugar en la escuela no solo se construye en diálogo con una experiencia laboral previa sino que, tanto el pasado como el presente *laboral* se articulan con otras dimensiones de su experiencia. Junto con su relato sobre su trabajo previo en la empresa, Juana acerca elementos vinculados con lo afectivo y lo familiar, ligándolos de modos específicos. ¿A qué nos estamos refiriendo? Juana vive actualmente con sus padres. Me cuenta que previamente vivió sola alquilando un departamento y luego con su pareja, durante los años en que trabajó en la empresa de televisión. “Pero con el trabajo en la empresa sentí que no podía más, y empecé a pensar en dejarlo (aunque no tuviera otro). Eso me obligó a

22 Ibid.

resolver de otro modo el tema de la vivienda”. Nada de esto se dio de un día para otro, sino que fue elaborándose progresivamente, fruto por ejemplo de intercambios con amigos y familiares. “Yo conversaba con una amiga del profesorado sobre la posibilidad de volver a vivir con mis padres y le decía ‘es como retroceder, ya soy una grandulona, tengo treinta y dos años’. Y mi amiga me decía ‘no sé, pensálo un poco más. A veces lo que para unos es retroceder para otros es distinto’”. Más tarde, Juana me contaría que esta amiga había dejado también su trabajo en una empresa similar y que había resuelto alquilar un departamento con la plata de la indemnización y que luego, para poder sostener el alquiler, había tomado un trabajo análogo al que desempeñaba pero en otra empresa. A diferencia de su amiga, Juana decidió dejar el trabajo en la empresa. Al mismo tiempo, fue tomando una serie de decisiones que poco a poco configuraron una estrategia integral. Dejar la empresa y seguir estudiando no resultaban compatibles con sostener un alquiler, por lo que resolvió mudarse a la casa de sus padres. Simultáneamente comenzó a trabajar en la escuela como preceptora, lo cual le abrió un abanico nuevo de expectativas en relación con el trabajo.

Los nexos entre las cuestiones laborales, profesionales y afectivas quedaron al descubierto, y recrudecen cuando me explica que dejar la empresa también significó para ella “terminar una relación”.²³ Insistimos en que los afectos constituyen elementos orgánicos y no residuales de la vida social (Barreira, 2001: 112).

La escuela se configura para Juana como ámbito laboral (ella ingresa como preceptora de uno de los cursos), a la vez que profesional (ya que le ofrecen hacerse cargo del Taller de Lectura y Escritura extracurricular y luego de horas de Lengua y Literatura curriculares), generando condiciones

23 Ibid.

para experimentar *un buen clima de trabajo*, en el que puede desempeñarse profesionalmente y ganar un sueldo, pero donde también es posible *recuperar la sensibilidad perdida*, trazar nuevas relaciones y vincular de distintos modos el trabajo y otras dimensiones de su existencia. Esa sensibilidad que se va reestableciendo progresivamente constituye al tiempo la posibilidad de *sentirse persona* en un nuevo contexto, definido por otras reglas. El trabajo como dimensión de la vida aquí puede articularse armónicamente con otros aspectos. Sucede que “...los sentimientos afirman principios, restituyen dimensiones de moralidad a partir de situaciones diferentes...” (Barreira, 2001: 112).

Hasta aquí hemos presentado elementos que nos permiten ir delineando el modo en que se configura el trabajo de Juana en el Instituto. Nos interesa remarcar que en el momento en que ella ingresó (2008) muchos de los puntos que habían caracterizado la crisis previa venían registrando importantes mejoras.²⁴ A diferencia de Vanesa y Flavia, Juana no experimentó la crisis institucional más seria. Sin embargo, las situaciones críticas atravesadas por ella con anterioridad y en otro ámbito laboral impactaron en la conformación cotidiana del proceso institucional, quizá operando como contraste. ¿A qué nos estamos refiriendo? Juana se desempeñó desde el inicio con mucho entusiasmo e iniciativa, participando por ejemplo en el armado de actividades coordinadas con otros profesores, o asistiendo regularmente a las instancias de discusión y decisión de la cooperativa como las asambleas. Así, de modo progresivo, distintos espacios fueron abriéndose para ella.²⁵

El modo en que fue moldeándose el trabajo de Juana en el colegio nos resulta significativo para mostrar cómo el registro centrado en las experiencias de los sujetos (a través

24 Ver apartado sobre el proceso de la escuela.

25 Al recorrido ya descrito puede sumársele el hecho de que, en 2009, se le ofreció el cargo de Jefa de Área.

del despliegue de emociones y sentimientos) puede abrirse a *otras crisis* y no únicamente aferrarse a los relatos sobre la crisis institucional. El modo en que se configura, subjetivamente, el trabajo de Juana en este ámbito específico permite visibilizar cómo esas *otras crisis* también impactan en el devenir del colegio. No estamos planteando que Juana sea la única que ponga en juego sus propias crisis (personales) en la vida de la escuela: Vanesa y Flavia también despliegan cotidianamente sus experiencias e historias previas afectivas, laborales, profesionales; lo que decimos es que, a diferencia de la primera, han transitado colectivamente la experiencia de la crisis institucional.

Como adelantamos más arriba, la experiencia de la crisis institucional ha delimitado un espacio de relaciones. Privilegiar la dimensión subjetiva –es decir, las formas en que los sujetos experimentaron dicho proceso– significa para nosotros proponer articulaciones entre ese registro y la configuración más estructural del proceso institucional. En este sentido, conviene tener presente que esas relaciones desplegadas a partir de un conjunto de situaciones materiales específicas fueron modelando una determinada orientación en cuanto al modo de ser escuela. Concretamente, los vínculos que se establecieron en esta etapa se ordenaron en torno de la conformación de cierta *comunidad emotiva*. A su vez, fue configurándose un *saber emocional* que orientó prácticas, relacionó a unas personas con otras en el sentido anteriormente descrito y trazó también separaciones o rupturas entre quienes quedaron comprendidos en el ordenamiento mencionado²⁶ y quienes fueron percibidos por sus integrantes como ajenos o extraños. Esos modos en que los sujetos experimentan las dificultades de una etapa de la vida institucional construyen

26 Siguiendo el artículo de Ariel Thisted, incluido en el presente volumen, podríamos plantear que un sector de los docentes se estructuró en tanto “grupo de semejantes produciendo una enunciación de identidad” centrada, en nuestro caso, en la experiencia compartida de la crisis institucional.

una estructura de relaciones a través de la cual se van tomando decisiones, se asumen nuevos desafíos y, en definitiva, se *hace institución*.

A modo de cierre

En este artículo hemos analizado distintos modos en que se configura el trabajo de los docentes de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, privilegiando para ello el registro de sus emociones y sentimientos, como dimensión específica de la experiencia vivida. Si bien sabemos que no es posible conocer completamente las experiencias de los otros, aquí hemos asumido, a los fines del análisis, que el registro de las emociones y sentimientos presentes en los discursos y prácticas de los docentes puede recuperarse en tanto *expresiones* que encapsulan de algún modo sus experiencias. Hemos procurado relevar dicho registro atendiendo a los modos en que cotidianamente lo construyen los distintos sujetos ya que al hablar de experiencia incluimos acciones y sentimientos, pero también, reflexiones acerca de ello (Bruner, 1986: 5).

En relación a las configuraciones del trabajo docente hemos prestado especial atención a la reestructuración de lugares de los sujetos en la escuela luego, para algunos, de la crisis institucional; para otros, luego de experiencias previas de trabajo (articuladas con otras dimensiones de su existencia).

Nos interesa destacar que estas reestructuraciones o construcciones del trabajo de cada quien en la institución suceden cotidianamente, de modos más o menos perceptibles incluso para los mismos protagonistas. Las reflexiones sobre la experiencia propia pueden omitirse por momentos y destacarse en otros. Estos procesos son generadores de relaciones nuevas, modificadores de otras ya existentes, o pueden incluso generar rupturas en vínculos previos.

Para finalizar, nos interesa dejar planteado que el material que proveen las emociones y sentimientos no debe ser subestimado por el investigador, ya que resulta productivo, constitutivo (y no accesorio) de la estructuración de los recorridos singulares de maestros y profesores, de la construcción de espacios y relaciones en la escuela y del proceso institucional general.

“Uno piensa que lo maternal está...”: **sobre las “madres” y la escolarización infantil**

Laura Beatriz Cerletti

Introducción

A partir de una investigación etnográfica realizada en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires trabajamos sobre la relación entre las escuelas y las familias, partiendo de lo que muchos docentes construían como “niños con problemas”. Para caracterizar a estos últimos, y para explicar las causas de dicha problemática, apelaban a las familias de sus alumnos representadas como “mal constituidas” y, por lo tanto, como generadoras de problemas en los niños que la escuela no podría solucionar.¹ Esa línea de investigación se amplió y profundizó en el marco de nuestro proyecto doctoral (en curso), para el cual realizamos trabajo de campo con “familias” en torno a su relación con la educación y la escolarización.

1 El artículo de Gallardo en este mismo volumen ahonda sobre la construcción de sentidos en torno a los “problemas escolares” a partir de las prácticas y representaciones de diversos sujetos (vinculados de distintas formas a lo escolar).

En la primera investigación² realizamos observación participante y entrevistas abiertas y semi-estructuradas con diferentes agentes escolares: docentes de diferentes áreas, directivos, personal del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.), etc. Las primeras aproximaciones al campo se realizaron durante 1999, y se desarrollaron en profundidad durante 2000 y 2001 en una escuela ubicada en la zona noroeste de la Ciudad de Buenos Aires. Durante 2001, se realizó también trabajo de campo en otra escuela del mismo Distrito Escolar con el objetivo de comparar y contrastar con la primera.

Tomando como base inquietudes, preguntas y problemáticas que surgieron de este trabajo se construyó el proyecto doctoral mencionado, para el cual se realizó trabajo de campo en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.³ Dicho trabajo de campo contempló distintas etapas entre los años 2004 y 2008, en las cuales realizamos observación participante y entrevistas abiertas en profundidad con adultos a cargo de niños en edad escolar y con docentes, tanto dentro de una escuela como por fuera de esta, ya sea en casas de distintas personas como en diferentes espacios del barrio (plaza, Centro de Salud, Parroquia, etc.). En este artículo específicamente nos centramos en materiales de campo producidos a partir de la realización de entrevistas abiertas y semi-estructuradas a mujeres (y en mucha menor medida a hombres) con hijos en edad escolar, y en observaciones de las clases de apoyo escolar dictadas en el barrio por otros miembros del equipo de investigación (véase el primer capítulo), durante los años 2004 y 2005.

Una cuestión subyacente a esta línea de trabajo ha sido la presencia y la relevancia de *las mamás* en lo escolar/educativo.

2 A partir de la cual hicimos la Tesis de Licenciatura, titulada: "Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil", dirigida por la Lic. María Rosa Neufeld.

3 Para una caracterización de esta zona de la Ciudad (específicamente del distrito donde se llevó a cabo dicho trabajo de campo) me remito al artículo de García y Paoletta incluido en este libro.

En la tesis mencionada no se tematizó sobre la importancia de *las madres* en o para la escuela, pero permaneció como telón de fondo de las problemáticas trabajadas. Luego, a partir de diversos comentarios,⁴ y del hecho de que al empezar a trabajar con “familias” para la nueva investigación resultó evidente que en realidad estaba principalmente interactuando con mujeres, surgió el interés por problematizar y profundizar esto.

A partir de lo anterior, y frente a la poca frecuencia del tema en la bibliografía sobre la relación familias-escuelas, o al tratamiento naturalizador o prescriptivo del lugar de las mujeres en el proceso de “socialización”,⁵ decidimos abordar en esta ocasión el lugar específico de *las madres* en relación a lo escolar/educativo. Un recaudo importante sobre este trabajo es que contendrá observaciones, extractos de registros de campo, etc., tomados de contextos diferentes. Por un lado están los que se realizaron en las escuelas citadas en primer lugar, entre 1999 y 2001 y, por otro lado, las entrevistas y observaciones que mencionamos, realizadas entre 2004 y 2005, en otra zona de la ciudad, con otros sujetos. No establecemos una relación de causalidad ni de linealidad entre un contexto y el otro, sino que se trata de reflexiones y observaciones que lo que tienen en común son las preguntas de investigación, y no el contexto específico a partir del cual surgen.⁶ Incluimos material de diferente origen en este mismo trabajo porque creemos que puede aportar a la discusión sobre temas que han sido repetidamente registrados

4 Me refiero a la devolución que hizo la Lic. Silvana Campanini como Jurado en la defensa de dicha Tesis de Licenciatura, y a comunicaciones personales con la Lic. María Rosa Neufeld y la Lic. Liliana Sinisi, a quienes expreso mi agradecimiento.

5 Las comillas son para marcar el uso del concepto como categoría nativa, particularmente usada en contextos escolares (por docentes) y por marcos conceptuales sobre los cuales tenemos una mirada crítica. En este sentido tomamos el concepto desarrollado por E. Rockwell sobre experiencias formativas (Rockwell, 1995), con el cual complejiza y enriquece las conceptualizaciones sobre “socialización”.

6 Sobre la permanencia en el problema de investigación y las posibilidades que abre en términos de aportes teórico-metodológicos, ver Pallma y Sinisi (2004).

por diferentes investigadores, y que tienen una importancia en la vida social marcada por sujetos muy diversos.

De esta manera, retomaremos una cuestión central relevada en el trabajo en escuelas: la “mala constitución” de las familias y los problemas que esto generaría en lo escolar, puntualizando el lugar que se les da a las madres en prácticas y representaciones sobre estas “fallas” o “faltas” familiares. En relación a esto, introduciremos observaciones sobre problemas específicos que los docentes se representan en relación a las familias de los niños, generalmente considerados en relación –o como causa– de “problemas” con las madres. Presentaremos, asimismo, situaciones que consideramos paradójicas, que pueden aportar al análisis de las dificultades en la relación familias-escuelas. Finalmente, a partir del trabajo de campo realizado para el proyecto doctoral, describiremos algunas formas en que las mujeres construyen sus propias prácticas y representaciones. Nuestro propósito principal es problematizar y aportar a la reflexión sobre las representaciones y las prácticas en torno al lugar de *las madres* en la relación familias-escuelas.

Primera parte: “la loca es la madre...”

Una de las cuestiones centrales que trabajamos durante la primer investigación mencionada es la culpabilización y patologización por parte de muchos docentes de las familias de sus alumnos. Dicho sintéticamente, se repetía cotidianamente que sin el apoyo o el acompañamiento de las familias la escuela no puede enseñar: “sin la familia la escuela sola no puede”, al decir de una docente entrevistada. Es decir, se identificaba a las familias de los niños como causantes de dos tipos de problemas principales: “problemas de conducta” y “problemas de aprendizaje”. Pero no solo la falta de acompañamiento por parte de los padres en las tareas escolares

causaría esos problemas, sino que aún con más peso se enunciaba que se producían por la “mala constitución” de las familias, lo cual no podía ser resuelto por la escuela. Consideramos entonces que las formas de organización familiar que no dieran cuenta de la familia nuclear occidental (Segalen, 1992), eran patologizadas por muchos docentes, es decir, consideradas dañinas para los niños, generadoras de problemas, por “no socializar”, o no hacerlo “correctamente”.

Lo primero que queremos profundizar en esta ocasión son los tipos de “fallas”, “faltas”, o “malas constituciones” familiares (en términos de diferentes docentes) a los que se hacía referencia. A partir de nuevas relecturas del material de campo, observamos que cuando se habla en términos generales, expresando valoraciones abstractas, el sujeto de la crítica docente es “la familia”, pero en los relatos que incluyen la descripción de familias concretas –a partir de los cuales se visibilizan representaciones sobre las familias de los niños–, aparecen con muchísima más frecuencia las madres, o las mujeres. Es más, solo en alguna ocasión se menciona como problema específico la falta de trabajo de un papá o la violencia de otro. Pero se minimiza la gravedad del problema, o se indica el lugar de la mujer en esto. En muchas otras situaciones el hombre es directamente omitido del relato o de la representación.

En este sentido, los siguientes fragmentos de registros de campo, tomados del trabajo en la primera escuela,⁷ dan cuenta de este planteo:

Alguien le preguntó [a la maestra de un nene con serios problemas de conducta] si los padres eran separados, y ella dijo que la madre se separa, se junta. [Extraído de una observación en la sala de maestros]

7 Algunos de estos fragmentos de registros de campo están incluidos en Cerletti (2006a).

A. M. (maestra) me dijo, señalando uno de los bancos, “ves esta nena, es la que te contaba que vino del sur. Estaba para repetir, pero ahora está mejor. Vino a los cuatro años a Buenos Aires. La mamá la dejó allá con unos tíos, y parece que no la tenían bien, entonces la trajo para acá. Hizo el jardín, y según las notas había hecho todo el proceso de maduración motriz, pero cuando le ves el cuaderno... [con gesto de “no hizo nada”]. Ves, mirá, [mostrándome el cuaderno de la nena], ves cómo escribe”. Tuve una confusión con la historia de la nena, así que le pregunté: “¿ahora vive con los tíos o con la madre?”. Me respondió que “no, ahora vive con la madre, se la trajo, pero la dejó por cuatro años. Uno siempre piensa que lo maternal está, y bueno, pero no sé, dejar un hijo tanto tiempo...”. Yo: “¿Ahora con quién viven?”. A. M.: “Con dos o tres hermanitos más, que creo que son todos de padres distintos. Parece que ahora la madre se está haciendo cargo”. (...) Siguió señalando banco por banco: “En este grupo casi todos tienen problemas familiares, familias mal constituidas. La mamá de esa nena es madre soltera. Es una chica rica, jovencita, tipo como vos. Pero igual parece que la tiene muy bien a la nena. Y la mamá de esa otra nena también es soltera, y sí... la atiende bastante también”. Y me mostraba los cuadernos de aquellos chicos que iba nombrando. Otro nene, me dijo, “vive con la mamá y ahora con el hombre que está con ella. Y este chico, los papás están separados, pero parece que está bien llevado porque no tiene muchos problemas. Este otro nene, tiene problemas muy importantes en la casa. Pero problemas económicos. El papá es arquitecto, y se ve que debe tener poco trabajo, porque iba a una escuela privada, y lo pasaron acá. Están en una situación muy difícil, pero vos ves el cuaderno del nene y te das cuenta que son problemas emocionales, que los va a superar. Ves [el nombre de un nene], este chico sí que tiene problemas emocionales, le ves la letra y ya te das cuenta. Los papás están separados también. Son chicos que vienen de familias mal constituidas.

Si la familia falta... falla todo." (...) Entonces le pregunté si todos esos chicos con "problemas en la casa" tenían problemas de aprendizaje. Me dijo que no. (...) Ahora señalando otro banco, me dijo "ellos, con el hermanito que también viene a la escuela, están solos todo el día, la madre los deja acá en la escuela, y vuelve de trabajar como a las once de la noche, no la ven nunca; no hay hogar (...) En la escuela que va mi nieto es distinto..." [Extraído de una conversación con una maestra de primer grado, luego de observar una clase].

Pero hay un montón de familias que no existen. Madres solteras, mujeres jóvenes... por ejemplo, cuando la madre se va a bailar de noche, y los deja a los chicos solos. Esos chicos están abandonados, es la nada [énfasis]... La madre por lo único que se preocupa es por ir a bailar, qué ropa se va a poner... y se va de la casa toda la noche, después duerme. La familia ya no existe, es la nada [con énfasis]". Siguió unos momentos más comentando sobre las madres que se iban a bailar y dejaban a los hijos solos, y recalcó varias veces más que es la nada, y que las familias no existen. Dijo "la escuela no socializa, eso lo tienen que aprender en la casa, pero en la casa no se los enseña nadie". Entonces concluyó diciendo "la escuela no puede hacer lo que la familia no hace" [Extraído de una entrevista con una maestra].

Vemos que al nivel de las representaciones de muchos docentes, cuando se especifican las situaciones de "abandono", o qué serían las "familias ausentes" o las "familias mal constituidas", se relatan con frecuencia casos en los que son las madres las que "fallan" o "faltan".

En el mismo sentido, observamos que sucede algo semejante en la construcción de las situaciones problemáticas en sí. Para muchos de los docentes con los que trabajamos, al hablar en general de los problemas que tienen en la interacción con las familias, o que las familias generan, el sujeto genérico o abstracto enunciado son justamente "las familias",

o “los padres”. Pero también acá **al referirse a situaciones problemáticas concretas surgidas de la cotidianeidad escolar aparecen en el centro de los relatos las mujeres, “las madres”**.

Los siguientes fragmentos corresponden a registros de campo realizados a partir de entrevistas y observaciones hechas en las dos escuelas mencionadas en la introducción:⁸

La maestra dijo “¿viste lo que es la cara del pibe, con esas ojeras?”, entonces el maestro preguntó: “¿No le dará nada la madre para calmarlo?”. Y contó algo que también le había pasado con ese chico: “estaba corriendo desenfrenado en el recreo, entonces le dije ‘pará, loco’, y se puso a gritarle ‘a mí no me diga loco, yo no estoy loco’, yo tenía ganas de decirle ‘menos mal’”. “Qué horror”, agregó la maestra. [Extraído de una charla con/entre dos maestros de la primera escuela sobre un alumno “con problemas”]

Me explicó, con respecto a los chicos con problemas de aprendizaje, que “estudiamos por qué tienen ese problema junto con el Equipo de Orientación. Con uno de los dos chicos que tienen problemas de aprendizaje... La asistente social había citado a los padres para una reunión hoy, pero no vino nadie... Es una chica que está trabajando muy bien [refiriéndose a la asistente social], porque otros... [haciendo un gesto que interpreté como “todo lo contrario”]. Así que llamó por teléfono, pero como no tienen teléfono en la casa habló con un tío muy severamente”. Le pregunté qué respuesta había habido a esto, y dijo que “el tío dijo que le iba a avisar a los padres. El Equipo de Orientación también vino para ver cómo presionar a una mamá para que mande a la nena todos los días...”. Le pregunté si esta nena tenía problemas de aprendizaje. Me dijo que sí, pero que “no tiene

8 Ídem nota anterior: algunos de estos fragmentos de registros de campo están incluidos en Cerletti (2006a).

falta de capacidad, lo que pasa es que hay mucha discontinuidad... falta mucho". Le pregunté si sabía por qué, y me dijo que "la hermana me dijo que no tienen plata. La madre dice que la manda acá porque las escuelas que están cerca de donde viven son de villa. Ellos son de villa también, pero quieren algo diferente para sus hijos... La mamá no es ninguna tonta, firma unas notas sí y otras no...". [Extraído de una entrevista con una de las maestras de primer grado de la primera escuela]

Finalmente a dos chicos ["con problemas"] los cambiaron de escuela, a uno porque pegaba, y al otro porque era pegado. Al que pegaba la madre lo quiso cambiar a un colegio para enfermos mentales... Pero el chico tiene un terrible problema psicológico, necesita un tratamiento, nada más. La loca es la madre". [Extraído de una entrevista con otra maestra de la misma escuela]

Una maestra dijo "¿y qué hace [nombra a un alumno 'con problemas'] en jornada completa?". La maestra de ese chico contestó: "lo vieron un psicólogo y un neurólogo". Entonces le pregunté a la segunda si el chico tenía problemas de aprendizaje y me dijo "no, solo de disciplina. Es malito, la madre también, es malita (...) He sido demasiado gente con ellos". La maestra bibliotecaria le dijo que "la madre debió haber hecho algo, vos no sos la mamá. Si se te lastima un chico seriamente vas a ser vos la que... Tiene como ataques de furia". La segunda maestra agregó: "a veces no es furia, jode". [Extraído de una charla con/entre maestros de la primera escuela]

Los chicos se re-engancharon conmigo. Eran de Harvard, lo que quieras... Yo nivelé... Siempre hay que nivelar para arriba. Como que tercero es diferente a primero o segundo. Ahora tienen que estudiar. Pero esto jodió a los padres, porque se tenían que sentar a repasar con los chicos. Saben todas las provincias, las capitales... Los resultados de las pruebas fueron brillantes. Nunca supe lo que jodió a esta gente. Eran un

grupito de seis o siete madres. Pero para mí son todas si las otras se callan. Tenés que decirlo en público. Ellas se paraban en la esquina y hablaban barbaridades...”. [Extraído de una entrevista con la maestra de tercer grado de la segunda escuela, al terminar el ciclo lectivo]

Así, tanto en las representaciones generales sobre las familias, como en los problemas cotidianos concretos, se hace hincapié en lo que *las madres* hacen o dejan de hacer, siendo esto lo que generaría mayor conflictividad. En otras palabras, pensamos que al atribuir responsabilidades a los adultos a cargo de niños en la socialización y escolarización, en algunos casos se explicita la mayor importancia dada a “las madres”, o bien ese lugar queda naturalizado en su centralidad, al referirse a “los padres” o “las familias” en abstracto, pero siendo cuestiones específicamente atribuidas a las mujeres.

Otro tema problemático, que parece ser objeto de tensiones entre docentes y padres gira en torno a lo que llamaríamos la “construcción de la autoridad”. Es decir, en ocasiones en que hay disputas entre niños, o entre niños y docentes, “las madres” son comúnmente citadas a la escuela para hablar estos temas con los docentes. Pero si cuando lo hacen no toman la postura esperada por el o la docente, esto parecería ser motivo de conflicto, aún mayor que el conflicto original que había dado pie a la citación. También observamos en estas situaciones que para muchos docentes, es de una **gravedad mayor el hecho de que “las madres” le den la razón a sus hijos en disputas escolares y no a los maestros**, como si esto atentara contra la autoridad docente. Una pregunta que nos surge en torno a esto es sobre el lugar que se deja para la intervención de “las madres” en estos casos; o sea, con qué fin se las cita a la escuela, si en caso de desacuerdo con los docentes se generaría un problema aún mayor. Si la palabra de “las madres” es necesaria para sostener o construir la autoridad docente

dentro de la escuela, ¿qué sucede cuando efectivamente se usa esa *palabra* pero en un sentido contrario a la *palabra docente*?

Creemos que los siguientes fragmentos de registros de campo, tomados de observaciones y entrevistas realizadas en la primera escuela, dan cuenta de esta conflictividad:

Por la falta de sanciones no se puede hacer nada: a veces estoy dando clases y me pregunto ¿para qué le voy a mandar una nota?”. Entonces me contó que hacía poco una madre no le firmó una “mala nota” a su hijo porque el nene le había dicho que era injusto, concluyendo que “el mensaje de la madre es que la maestra no tiene razón”. [Extraído de una entrevista con una maestra de la primera escuela]

Para ejemplificar el grado de violencia de estos chicos me contó que un alumno le había sacado algo a un compañero, entonces el segundo se quejó, y el primero empezó a pegarle. Entonces el maestro intervino para separarlos, y el chico le pegó y lo insultó [al maestro]. Después el chico se puso a llorar y se armó una situación muy confusa. El chico más tarde alegó que el maestro le había pegado, y negaba que fuera él quien le había pegado al maestro [el maestro contaba esto con mucha indignación, recalcando más de una vez que luego de haberle pegado el chico “lo negaba”]. Y con mayor indignación aún contaba que cuando la madre del chico vino al colegio a hablar por lo que había pasado, en lugar de creerle al maestro que el hijo le había pegado a él, le creía al hijo y decía que el maestro le había pegado [de todo el suceso daba la sensación de que lo que más enojaba al maestro era el hecho de que el chico hubiera negado haberle pegado, y que la madre lo haya defendido]. [Extraído de una entrevista con un maestro de la primera escuela]

Yaun cuando no se trate de conflictos específicos generados en el contexto escolar, ciertas *complicidades* entre los padres y los hijos son también patologizadas por los maestros:

“Si se quiere destruir una sociedad, hay que descalabrar la salud, la educación y la seguridad”, y que “si la comunidad no se acerca, no podés hacer nada”. (...) Y que “el consumismo es el único valor, se vale por lo que se tiene”, y esto es así porque los padres lo transmiten, y me contó que los chicos, aunque no tengan plata, quieren zapatillas de marca, y “encima la madre piensa lo mismo”. Para ella, todos estos son “males que no se revierten”. [Extraído de una entrevista con una maestra de la primera escuela]

Por otra parte, estas diferencias o conflictos entre “familias” y “escuelas” en los últimos años quedan en un lugar de mucha relevancia, ya que algunas políticas oficiales, así como ciertas corrientes académicas, proponen y/o estimulan un acercamiento entre “la escuela” y “la comunidad” (sobre “comunidad” ver Mercado y Rockwell, 1986). Considerando estas dificultades y tensiones en la construcción y/o validación de la autoridad y del discurso adulto, este tipo de acercamiento puede abrir las puertas a fuertes tensiones y contradicciones. Esto no significa *a priori* que pensemos que haya que evitar los contactos, sino que debe considerarse una variedad de representaciones y de posibles fuentes de conflicto que no se resuelven con la simple prescripción de “democratizar” la escuela, o hacerla “más participativa” a la “comunidad”.

El siguiente fragmento de registro de campo puede dar cuenta de algunas contradicciones que se generan en este sentido. Así:

A. M. [que como estaba más cerca de M., siguió como dirigiéndose a ella] dijo que “saben cosas pero las saben mal, tienen información sin saberla bien”. Luego se dirigió a mí y me dijo: “una nena me dijo ‘hoy estuve jugando con un preservativo’”. Continuó diciendo que sabe cosas, pero tal vez mal, que tal vez haya visto uno, incluso “cuando estaban

usándolo”. La maestra de pelo largo [joven] comentó sobre el riesgo que esto implicaba y le preguntó a A. M. si estaba usado; la respuesta fue que no sabía. Entonces A. M. dijo el apellido de la nena y hubo un “¡Ahh!” generalizado. La maestra que estaba al lado mío dijo “tiene la escuela de los hermanos mayores”. YA. M. insistió [lo dijo más de una vez] que manejan términos que no saben lo que son. Agregó que esa misma nena trajo pinturas [no entendí la relación con lo anterior, y no pude preguntarle porque siguió hablando con entusiasmo de otra cosa –que si estaba relacionada a lo de que llevó pinturas, no lo entendí], y que trajo a la mamá para hablar, porque va a tener un bebé, y vino a charlar con los chicos para explicarles cosas. [Extraído de un registro de campo, sobre una conversación con/entre maestras]⁹

Si esa familia era un mal ejemplo porque la presencia del preservativo es “escandalizante”, ¿no es paradójico llamar a esta madre para que vaya a dar una charla sobre eso? O al contrario, si es una voz lo suficientemente autorizada como para dar una charla sobre el tema, ¿por qué no considerar que tal vez estuviera bien que la nena jugara con preservativos? En este sentido, nos preguntamos cómo se articulan representaciones y prácticas paradójicas simultáneamente: se reprocha implícitamente una actitud de madre (deja jugar a la hija con un preservativo) pero se la llama a la escuela para hablar sobre la maternidad –por su “experiencia”, ¿pero en qué medida puede escindirse esa “experiencia” de sus prácticas “maternas”?^{10, 11}

9 Las iniciales reemplazan los nombres de las maestras presentes en ese momento, para garantizar su anonimato.

10 Podemos agregar que “el sistema de representación articula en un todo coherente las contradicciones entre ideología y realidad y asegura siempre su función de legitimación del sistema y de justificación de las prácticas” (Gilly, 1991).

11 Respecto de las relaciones conceptuales entre las prácticas de los sujetos y sus propias experiencias (y expresiones), me remito al artículo de Petrelli en este libro.

Segunda parte: la importancia de “la madre”

Esta relevancia dada al lugar de las mujeres –en tanto “madres”– como condición necesaria para la “socialización” de los niños tiene ya una larga historia, que podemos rastrear a través de diferentes tradiciones teóricas.

Por un lado queremos mencionar al estructural funcionalismo, cuya propuesta “sostiene que toda estructura necesita producir comportamientos normatizados para el funcionamiento y reproducción del orden estructural” (Menéndez, 1998). El mismo autor indica que esta propuesta es la que “expresa mayor continuidad hasta la actualidad, es la que parte del supuesto de que toda sociedad (cultura/estructura) produce una serie de papeles que necesitan cumplirse de una determinada manera. Cada rol se caracterizaría por una serie mínima de atributos básicos”. Desde este enfoque, “el hombre proveedor y padre de familia tiene su lugar en la empresa y en la fábrica; la mujer lo tiene como ama de casa y madre, en los quehaceres del hogar y con los niños” (Lezcano, 1999). La preocupación central del funcionalismo tenía que ver con el mantenimiento del orden y la regulación del conflicto de una sociedad “fragmentada en lo económico-social [y una de las maneras de regularlo] es hacerlo en un doble sentido: primero, reorientando los comportamientos adultos y, segundo, en torno al eje de la prevención en la transmisión y la orientación de los valores de la prole, o sea la socialización. El ámbito del ejercicio de este tipo de controles –a la vez coercitivo y preventivo– es la familia. La mano ejecutora será entonces la mujer, quien se encargará con “amor y devoción” de la contención y atención de su marido y de la socialización de los niños. Esta preocupación ha sido una de las que más ha perdurado a lo largo de la historia del capitalismo” (Lezcano, 1999).

Por otro lado encontramos el modelo freudiano que “desde un primer momento les dedicó [a las relaciones familiares

del sujeto] atención mediante sus análisis de las series complementarias. En ellas se acentúa el papel de las fijaciones de la infancia y de las frustraciones que puede padecer el sujeto: la familia constituye una de tales fuentes. Las experiencias infantiles, convalidadas como una clave de dichas series, comprometen el tipo de educación y de contención emocional durante los primeros años de vida. Cabe a este concepto la responsabilidad de la difusión acerca de la importancia de los padres, en particular de la madre, durante la primera infancia” (Giberti, 2005).

En este punto nos interesa retomar algunos planteos que desarrollamos en otros trabajos (Cerletti, 2006a y 2008), donde consideramos los modos en que se construye la “familia normal” por oposición a las familias diferentes, “mal constituidas”. Tomamos como punto de partida que “la familia, en su definición legítima, es un privilegio que se ha instituido en norma universal. Privilegio que de hecho implica un privilegio simbólico: el de ser como se debe, en la norma, y el de tener, por lo tanto, un beneficio simbólico de la normalidad. Aquellos que tienen el privilegio de tener una familia tipo están en condiciones de exigirlo de todos sin plantearse la cuestión de las condiciones de la universalización del acceso a lo que exigen universalmente” (Bourdieu, 1994). En otro trabajo afirmábamos que “la referencia a las propias familias, a los principios básicos por los cuales se regulan, permite vislumbrar algunos de los significados subyacentes al modelo ‘normal’ de familia, que es el que en última instancia se requeriría para que la escuela pudiera ser exitosa en su tarea educativa. Estos principios aparecen naturalizados y opuestos a aquellos ‘otros’: las familias de los alumnos, las familias ‘diferentes’. Las ‘diferencias’ se presentan como inferiores dentro de una escala valorativa, como deficitarias, y las condiciones de su constitución quedan ocultas bajo la caracterización de las ‘faltas’ y las ‘fallas’, y su consecuente culpabilización” (Cerletti, 2006a). Al hacer esta relectura de dicho material,

observamos que en las referencias de los (y especialmente de *las*) docentes a sus propias familias también subyace –con una centralidad básica– el lugar de la mujer-madre; es decir, un lugar fundamental otorgado a “las mamás” en la construcción de la “normalidad”, tanto en referencia a la constitución de las “familias” como a la “correcta socialización” de los niños, según se lee en los siguientes registros:

Entonces me dijo: “yo siempre le digo a mi hija, que por suerte está felizmente casada desde hace diez años, tengo un nieto de nueve, que si algún día se separa, que primero están los hijos, porque ellos no pidieron nacer. Que ella tenga sus relaciones por otro lado, pero que nunca lleve a un hombre a la casa que no sea el padre de sus hijos, que no tiene que pensar en ella, que primero tiene que pensar en los hijos”. [Extraído de una entrevista con una maestra de la primera escuela, luego de hablar de las familias “mal constituidas” de sus alumnos]

Entonces los maestros tienen toda la responsabilidad ellos solos, y la situación es muy difícil, cada vez ganan menos, no se los respeta, etc. Entonces puso el ejemplo de su propia familia: “yo, que soy viuda, me encargué de que a mi hijo no le faltara nada. Trabajé siempre, pasé por situaciones muy ajustadas... Como estoy cerca de casa al mediodía voy y como allá, siempre ajustándome, pero a mi hijo no le faltó nunca nada. Y eso que fue a una universidad privada. Y se recibió el año pasado [con orgullo]. Y yo sola... Pero nunca le faltó nada. Pero acá ves que los padres no se preocupan, ni siquiera pagan la cooperadora...”. [Ídem, con otra maestra]

Entonces la secretaria dijo que “primero está la educación de la cultura de la comida, y después la comida”. (...) Relató el tipo de alimentación que le daba a sus hijas (una “alimentación completa”), pero que “ahora mi hija no hace con mi nieta lo que yo hice con mi hijas... Ser madre es difícil... Pero la madre es la garante de la alimentación del chico. Querer

caer simpática es muy fácil, a cualquiera le gustaría, pero es por el bien del chico... La abuela no puede decir nada. Mi hija me dice “ya sé, me vas a criticar. Pero dejame, es mi hija”. [Extraído de un registro de campo de la primera escuela, de una conversación en sala de maestros]

Esta valoración del lugar de “las madres” en la socialización y la escolarización de los niños no solo ha sido registrada en el trabajo con los docentes, sino también a partir de entrevistas con madres y padres de niños en edad escolar llevadas a cabo durante la actual investigación.¹² Incluimos los siguientes fragmentos de registros de campo –correspondientes a observaciones y entrevistas con mamás de niños en edad escolar, hechas por fuera del contexto escolar– porque pensamos que dan cuenta de preocupaciones y responsabilidades centrales en torno a la escolarización de los niños, aportando a la comprensión de la forma en que las mujeres construyen ese lugar:

Le pregunté cómo le iba a los hijos en la escuela. Me dijo que bien, que ahora el de 7^o parece que ya iba bien “solo”, que “por suerte ya se las arregla más solo”, que ella estuvo siempre “encima” de sus hijos. Me contó que el de 7^o se sacó un 6 y un 7 y ella ya fue a preguntarle a la maestra, que le dijo que era falta de atención de ella, que ella “no le estaba tan encima”, entonces volvió a preguntarle “y, ¿tenés tarea? ¿Estudiaste?”, dijo que “lo tengo cortito”. Le pregunté cómo, si lo ayuda con la tarea, qué hace, y dice que matemática se lo deja para el marido, ella nada, que todos los días cuando llega le pregunta “¿Y? ¿Tenés tarea? ¿Estudiaste? ¿Hiciste la

12 Nos parece importante volver a remarcar que no se trata de padres y madres con hijos en las escuelas mencionadas, sino en escuelas de la zona sur de la ciudad, tanto públicas como privadas (sobre la existencia de escuelas en esta zona, en vinculación con las características socioeconómicas y demográficas, ver el artículo de García y Paoletta en este libro).

tarea?”. [Extraído de un registro de una entrevista con una mujer con tres hijos en edad escolar]

Y retomó con su historia laboral [es maestra], que de hecho al principio cuando tuvo a la nena no trabajaba, que después trabajaba un solo turno, y que entre que la nena se levantaba, y eso, ella ya estaba ahí. Pero que este año trabajaba en los dos turnos, y que la nena estaba que lloraba por todo, todo el tiempo, que para ella era un problema, que lo charló con las otras maestras compañeras de ella de trabajo, pero a todas les pareció que era solamente que la extrañaba, el cambio de que no estuviera. Por eso ella piensa que le regala más dibujos a la abuela, que es una forma de “pasarle factura” por no estar en todo el día.

G. [otra mujer] dijo que a ella cuando trabajaba le pasaba lo mismo, cuando estaba en “el negocio, y eso que era solo un par de veces por semana”, pero que terminó dejándolo porque se sentía tan mal de dejarlo [al hijo] que prefirió no trabajar más”. [Extraído de un registro de campo, conversación con dos mujeres con hijos en preescolar]

Entonces les pregunté si las cosas que hacían los chicos en la escuela, lo que aprendían, era muy distinto de cuando iban ellas a la escuela. Las dos dijeron que sí, E.: “son las mismas cosas, pero el sistema es distinto”. N. también dijo “sí, el sistema es distinto”. E. dijo que el año pasado la maestra llamó a las mamás “para explicarles el sistema para que los pudieran ayudar”. Ella fue, y aprendió “el sistema nuevo”. Le pregunté si era difícil, me dijo que no, que era fácil, que era otra forma de hacer lo mismo”. [Extraído de un registro de una entrevista con dos mujeres con hijos en edad escolar]

Estos fragmentos son ilustrativos de la importancia que tiene para estas mujeres el tiempo dedicado a sus hijos/as y

a la educación de los mismos. Esto ha sido registrado recurrentemente en nuestro trabajo con madres, contactadas básicamente a través de dos circuitos dentro de un mismo barrio (diferentes y simultáneos): las mamás que mandaban a sus hijos/as a las clases de apoyo mencionadas, y mujeres con las que nos fuimos contactando a partir de un conocido (con una larga trayectoria en el trabajo barrial).¹³ En un primer momento fue contrastante con nuestros supuestos previos observar la centralidad dada a lo educativo/escolar en este contexto (Cerletti, 2005) y, en particular, la forma en que las mujeres asumen las *responsabilidades* escolares. Nos resultó fuertemente llamativo el trabajo de acompañamiento y dedicación a la escolarización primaria. Esta responsabilidad fue también marcada por hombres con hijos en edad escolar, reconociendo el sacrificio o la importancia de la dedicación de las (o sus) mujeres a esto.

Hay investigaciones que indican que en las últimas décadas las formas de organización familiar están cambiando, y las tareas domésticas ya no son necesariamente cuestión exclusiva de las mujeres. Esto sucede especialmente con el cuidado y la atención de los niños: se comparten más y diferentes tareas entre hombres y mujeres (Wainerman, 2002). Sin embargo, lo expuesto hasta acá nos hace pensar que la responsabilidad en última instancia recae sobre “la madre”. Si el padre *colabora* en la “socialización” y en la escolarización, se valora, pero si no lo hace no se suelen indicar consecuencias graves. En cambio, si la madre no lo hace se condena fuertemente: en el trabajo en escuelas vimos que se consideraba causante de “problemas” escolares para los niños, en el trabajo con “mamás” por fuera de las escuelas vimos cómo se asume esta responsabilidad como fundamental para ellas mismas.

13 Algunas especificaciones sobre su trayectoria en este barrio (así como algunas de las disputas que implicaba, y por lo tanto, los contactos particulares que tuvimos con determinados sujetos dentro del mismo) se desarrollan anteriormente, en el artículo de Neufeld y Thisted.

Nos preguntamos si esto de alguna manera implicaría que para los hombres estuviera la opción de ocuparse de esas cosas o no, pero para las mujeres no fuera una opción, es una obligación que no se cuestiona. De ahí la idea de que se construye como una *responsabilidad femenina* en última instancia, aún cuando muchas mujeres trabajan, y aún cuando muchas familias tienen formas organizativas menos tradicionales –en el sentido de las “funciones” femeninas y masculinas–: en el nivel de las representaciones el lugar de “las madres” seguiría siendo el de la responsabilidad por la socialización, y el de la culpabilización ante los problemas.

En este sentido, nos parece importante problematizar estas representaciones, así como considerar que “aun en nuestros días, la eficacia patriarcal mantiene una notoria aceptación de las funciones y actividades que según su canónica les ‘corresponden’ a las mujeres y a los niños respecto de sus presencias y actividades en la familia y en el conjunto de la sociedad –y en cuanto a la percepción que ellas tienen de sí mismas–. Corresponde analizar las representaciones imaginarias que con calidad de hegemónicas permanentemente producen sentidos en la convivencia familiar y social e impregnan las instituciones” (Giberti, 2005).

A modo de cierre

Una pregunta que ha recorrido subyacentemente este trabajo (así como nuestra investigación) es cómo se dirimen responsabilidades en torno a la infancia y, concretamente, en torno a la educación y la escolarización de los niños. Dicho en pocas palabras, nos preguntamos así, qué sentidos sobre lo escolar y lo educativo están puestos en juego, a qué sujetos se les atribuye socialmente un papel protagónico en esto, y qué prácticas y sentidos construyen a su vez en su cotidianidad aquellos implicados directamente en estos procesos. Focalizar

en los modos en que se tematiza y construye el lugar de “las madres” en torno a los procesos formativos infantiles cobra relevancia a la luz de lo registrado etnográficamente, como parte de procesos sociohistóricos de mayores niveles de generalidad. En este sentido, nos parece sugestivo retomar la hipótesis de S. Carli de que “la producción de discursos acerca de la infancia se vincula estrechamente con la historia de las mujeres en la Argentina, lo cual indica la importancia de las articulaciones teóricas entre la categoría infancia y la categoría género” (Carli, 2005: 34); articulaciones que remiten a su vez a la historia política y a la historia del Estado en la Argentina (Carli, 2005).

Con las ideas volcadas en este trabajo buscamos contribuir a reflexionar sobre un lugar fuertemente anclado y naturalizado en nuestra sociedad, que remite a tales responsabilidades. Reflexionar sobre ello implica revisar y retomar discusiones sobre género, sobre reproducción, sobre educación, sobre relaciones de poder, entre otros temas, que han sido –y están siendo– trabajados tanto desde la antropología como desde otras disciplinas. Es nuestra apuesta aportar a un conocimiento crítico desde la mirada específica sobre lo educativo/escolar.

La construcción de “problemas escolares”: negociando sentidos por dentro y fuera de la escuela...

Soledad Gallardo

Introducción

Este trabajo es parte de la investigación¹ que venimos desarrollando en los últimos años y producto del trabajo de campo efectuado, en el período 2006-2007, en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. A modo de avance y desde una perspectiva socioantropológica, intentaré documentar lo que fue surgiendo en el campo con distintos actores y en diferentes espacios institucionales, en torno a lo que se construye y se entiende cotidianamente por “problemas escolares”. Para esto se trabajó, por un lado, con registros de campo y con una serie de entrevistas² realizadas a distintos

1 Investigación desarrollada en el marco de la Programación UBACyT 2004-2007: “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico etnográfica”, dirigida por la Lic. María Rosa Neufeld, y codirigida por la Lic. Liliana Sinisi y el Lic. Ariel Thisted. Programa de Antropología y Educación. Sección de Antropología Social, FFyL (UBA).

2 La etapa de trabajo de campo 2006-2007 de la cual resulta este trabajo, consistió en observación-participante en distintos espacios y en distintas actividades realizadas tanto en el CESAC como en el barrio, relevamiento de normativas escolares y realización de entrevistas a distintos actores, vinculados a las áreas de salud y de educación, que operan en el contexto local.

actores, tanto del área de salud como de educación que tenían y tienen injerencia en la realidad educativa de este particular contexto local y por otro lado, se relevó y trabajó con la normativa escolar existente, la cual establece determinadas maneras de proceder en las escuelas ante “situaciones problemáticas” con niños y niñas que ameritaría la intervención de otros actores por fuera de la escuela.

Partiendo de la idea de que lo escolar y lo educativo trascienden el ámbito de la escuela para ser construidos, discutidos e interpelados en otros lugares y por otros actores que, muchas veces, no están vinculados directamente al ámbito escolar, este trabajo se propone dar cuenta de cómo desde otras instituciones –Centro de Salud Comunitario (CESAC),³ Equipo de Orientación Escolar (EOE)⁴ se construyen y definen los “problemas escolares”. Estos no serían producto de un acuerdo tácito entre los sujetos, sino que implicarían una constante negociación y disputa de sentidos, de las cuales resultarían específicas modalidades de intervención. Intervenciones entendidas como procesos que entrelazan, en la cotidianidad local, sentidos y prácticas de sujetos e instituciones, cuyas interacciones cotidianas generan tramas de relaciones, locales e históricas, que conectan distintos actores, políticas educativas, familias y niños de sectores subalternos.

3 De acuerdo con lo que establece el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, los Centros de Salud Comunitarios “implementan programas de atención y prevención en conjunto con la comunidad y según los principios de la atención primaria de la salud”.

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/a_primaria/ctrossalud.php

4 El Equipo de Orientación Escolar es un Programa dependiente de la Dirección de Salud y Orientación Educativa, creado en 1986 por la Secretaría de Educación del GCBA. Está compuesto por equipos interdisciplinarios cuyo proyecto se basa en la prevención-promoción de la salud en el ámbito educativo; enmarcándose bajo una política de inclusión escolar, sus objetivos se orientan a la prevención de problemáticas psicológico-pedagógico-sociales en el espacio escolar, la orientación y asesoramiento al conjunto de los actores de la comunidad educativa, desarrollando intervenciones de carácter interdisciplinario e intersectorial, cuya finalidad es la consecución del ingreso y la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.

Por tanto, desde una perspectiva relacional y etnográfica (Rockwell, 1995 y 2001a; Achilli, 2005; Neufeld y Thisted, 1999; Menéndez, 2002), se pretende reconstruir aquellas situaciones que aparecen planteadas en el campo y, a través de distintas entrevistas, como “problemas escolares” para dar cuenta de sentidos y prácticas puestos en juego al momento de decidir sobre posibles modos de intervención, los cuales acontecen y son comprendidos en relación a un contexto sociohistórico que se caracteriza por altos índices de fragmentación social y desigualdad educativa.

Descripción del contexto local: un barrio anclado en la zona sur

El trabajo de campo se desarrolló en distintos períodos de los años 2006-2007 en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y, particularmente, mi estadía se centró en la “salita” o Centro de Salud Comunitario (CESAC) del barrio. La elección de este espacio para realizar trabajo de campo tuvo que ver con una decisión del equipo de investigación del que formo parte, que entendía como necesaria la apertura en la indagación hacia otros espacios, no vinculados directamente a la escuela, para comprender las problemáticas socioeducativas por fuera de la misma o “desde la vereda de enfrente” (Neufeld y Thisted, 2005). Esta decisión nos permitió en ese momento no solo profundizar contactos y relaciones con las personas del barrio, sino también visibilizar tensiones, acuerdos, negociaciones, trabajos conjuntos que se daban a nivel local y que hasta ese momento habían estado desdibujados, ya que nuestro trabajo había priorizado la atención en lo que acontecía desde el espacio escolar.

La zona sur donde está ubicado el barrio puede ser caracterizada, en rasgos generales, como una zona de la ciudad que abarca grandes villas de emergencias y barrios construidos a través de planes de vivienda; una zona de casas bajas rodeada por fábricas –algunas abandonadas– y talleres de

distinto tipo (Cerletti, 2005). Prestando atención a los índices estadísticos disponibles, esta zona es la que registra los valores más altos de NBI –Necesidades Básicas Insatisfechas– y en relación al Distrito Escolar que corresponde a la misma y por tanto al barrio donde se estuvo trabajando, los valores de promoción escolar que presenta la ubicarían por debajo de la media de la ciudad, es decir, con un alto índice de sobreedad, repitencia y deserción, calculándose que la cantidad de años de escolarización para los mayores de 25 años estaría rondando los 10 años promedio (García y Paoletta, 2007).

En cuanto al barrio en particular, una de sus características más salientes es que está conformado por una gran proporción de inmigrantes bolivianos, siendo esta comunidad la que le dio origen a fines de la década del '50, principios de los '60, primero como villa de emergencia y luego como barrio en un proceso de autoconstrucción de viviendas de material que contó no solo con la autogestión y organización de los vecinos, sino también con el apoyo del Estado a través de la Comisión Municipal de la Vivienda (Gallardo, 2008). Actualmente el barrio está conformado por cuatro manzanas y presenta una considerable densidad de población:

(...) el censo de 1990, que realizó la Asociación Vecinal de Fomento que nuclea a los pobladores, da cuenta de que viven alrededor de 400 familias, distribuidas en 305 viviendas. La población total estimada es superior a dos mil trescientas (2.300) personas de las cuales un 30% son niños y jóvenes menores de 18 años.⁵

Su ubicación lo convierte en un barrio de difícil acceso, ya que es una zona por la que circulan pocos medios de

5 Fernández, R. (2004) publicado en www.comunidadboliviana.com.ar

transportes públicos, la estación ferroviaria más cercana se encuentra a más de quince cuadras y, a pesar de estar rodeado por varias avenidas, son muy pocas las líneas de colectivo que lo atraviesan.

En relación con las condiciones socioeconómicas, la situación en la que se encuentra la población de este barrio no se aleja de los rasgos generales que describen a la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Los problemas sociales de la pobreza y la desocupación son también vivenciados por sus habitantes: alto índice de NBI, circulación de Planes Sociales y Programas alimentarios para hacer frente a las carencias cotidianas; precarización laboral para aquellos que lograron insertarse en el mercado de trabajo, sobre todo informal en ramas como la construcción y la confección de vestimenta, donde los sueldos son bajos y la cobertura de salud casi inexistente. Hacinamiento, la conformación de hogares extendidos como estrategia para solventar los gastos entre las familias es muy común en este barrio y los que logran rentar sus propiedades o parte de las mismas a nuevos pobladores, presentarían una mayor estabilidad económica.

Para finalizar esta descripción, podría señalar un cierto acuerdo entre los sujetos consultados en reconocer a este contexto local como un espacio atravesado por cierta conflictividad barrial, problemáticas concretas muchas veces asociadas a las condiciones socioeconómicas de sus habitantes antes mencionadas, donde problemas relacionados con la droga, la inseguridad, la delincuencia, la explotación laboral y la violencia, aparecerían de manera recurrente en el discurso de los sujetos entrevistados:

A.: Entonces hay una cosa... que hace difícil que se construya algo, porque además bueno... están las cuestiones políticas del barrio. (...) A ver, están los que piden policías, que se llene el barrio de policías y de gendarmes y que salgan a cazar, no sé... todos los que vendan drogas, dentro los cuales

van a caer todos los pibes que son los que terminaron de vender todo lo que llevaban puesto y terminan vendiendo para poder consumir.

A., Jefa del Centro de Salud

J.: Te diría que después de años de trabajar acá, en este Distrito Escolar, es una zona de gran exclusión. (En referencia a la zona en que estamos trabajando)... es uno de los barrios más conflictivos de la capital, donde hay narcotráfico, violencia y exclusión y esas escuelas responden a todos los cambios de alrededor... (...) ponele de veinte chicos, trece, trece... están en la semi exclusión o exclusión total, son el problema social, que trasciende el tema educativo muy difícil de abordar.

J., psicólogo del EOE.

A continuación y en relación con esta breve contextualización local, describiré lo que pudo ser registrado como tramas de relaciones entre los distintos sujetos e instituciones en torno a la atención de problemáticas escolares.

Sujetos e instituciones

Considero importante señalar que aquí se entiende a las instituciones como un conjunto de prácticas y significados, producto de estructuras sociales, políticas e ideológicas. Es decir, una concepción de institución que supera formulaciones abstractas desligadas de lo real (Rockwell, 1987), que reconoce su carácter regulado donde diversas normativas prescriben maneras de proceder, pero que pone su acento en la interacción social, ya que las instituciones cobran sentido a través de los sujetos y sus prácticas cotidianas y en contextos sociohistóricos determinados. Reconocer estos aspectos que pueden ser visibilizados desde el quehacer cotidiano, permite dar cuenta que todo proceso institucional es un “entramado complejo, donde los bordes son difusos y los espacios de interacción múltiples” (Cerletti, 2005).

Aunque no es mi intención profundizar en este escrito sobre la historia y características particulares de cada institución (Gallardo, 2008) en el contexto local, ya que lo que se busca es problematizar acerca de los sentidos otorgados a los “problemas escolares” por los distintos sujetos intervinientes, sí realizaré una breve descripción de las mismas en el barrio, prestando atención a los encuentros y desencuentros presentes en la cotidianidad de esta trama de relaciones, la cual vincula a distintos actores institucionales.

CESAC, Escuela, EOE y la trama barrial

El paisaje institucional del barrio se conforma por la presencia de distintas instituciones públicas y privadas –Escuela, Centro de Salud, Jardín de Infantes, Jardín Materno infantil (“Guardería”), Iglesia, Asociación Vecinal–. Nosotros, hacia el período de campo 2006-2007, establecimos contacto y trabajamos solo con algunas de ellas. Como ya he mencionado, mi trabajo de campo se centró en el CESAC permitiéndome reconstruir a partir de lo registrado un trabajo institucional que no se limitaba a funciones sanitarias exclusivamente, sino a un *trabajo preventivo-asistencial con inserción comunitaria* y donde la interdisciplina, tanto al interior del equipo como hacia el exterior, era el tipo de abordaje que se priorizaba para delinear posibles propuestas de intervención por parte de los distintos profesionales.

A partir del interés por explorar posibles articulaciones de la escuela con otros sujetos e instituciones en relación a cuestiones que tenían que ver con problemáticas socioeducativas, se pudo reconocer varios encuentros, instancias de intercambio, trabajo conjunto entre las distintas instituciones operantes en el contexto local. Interacciones que, algunas veces, podían estar reguladas, mediadas por los profesionales del EOE,⁶ los cuales aparecían como los encargados de

6 La intervención por parte del EOE en el espacio escolar puede implicar diversas propuestas de resolución de acuerdo con las problemáticas planteadas y en relación al diagnóstico realizado por los profesionales

derivar casos, sobre todo niños que necesitarían tratamiento psicológico, a los profesionales del CESAC:

L.: ¿Por qué? Porque cuando necesitan tratamiento ustedes los tienen que derivar...

J.: Nosotros derivamos a los centros periféricos, todos tienen uno... [Menciona al centro de salud en el que estamos trabajando] donde están las chicas, que ahora no me acuerdo cómo se llama... lo que hacen es bastante interesante...

L: Ustedes identifican el problema, hacen un diagnóstico, digamos...

J.: Sí, la escuela no puede derivar un chico, es decir, la madre puede recurrir espontáneamente, recurrir al centro de salud o la escuela detectó el problema, llama al equipo, el equipo toma la intervención... recibe a esa mamá y si es necesario, deriva a un tratamiento...

J., psicólogo del Equipo de Orientación del Distrito.

De acuerdo con lo que se pudo relevar en cuanto a normativas vigentes, este tipo de derivaciones estaría cumpliendo con una de las prescripciones que se establece desde el sistema educativo, delineando así determinadas formas de proceder ante problemas de similares características y que tienen lugar en el espacio escolar. Este proceso de *derivación de casos* estaría compuesto por distintas instancias que, según lo reconstruido, tendría su inicio en la solicitud o pedido de la escuela para la intervención de los profesionales del EOE; este pedido debe ser realizado a través de un informe

que lo integran: propuestas de trabajo áulico con los docentes y los alumnos, propuestas de trabajo centralizado con coordinadores de ciclo, creación de talleres que estimulen la discusión, sobre problemas existentes en la escuela, entre actores escolares y familias o derivaciones de "casos" a profesionales de la salud, sobre todo del área de psicología. Esta última pone bajo tratamiento psicológico al niño que presenta problemas, ya sea de aprendizaje o de conducta, siendo la familia, en última instancia, quien asume la responsabilidad de hacer cumplir dicho tratamiento y continuarlo. Este trabajo se centralizó en este último tipo de intervención.

que describa las situaciones escolares que se entienden como problemáticas o *casos* y que ameritarían intervención profesional. El primer receptor de estos pedidos es el supervisor de cada Distrito Escolar y, a partir de allí, la solicitud recorre un desconocido proceso administrativo que desembocaría en el diagnóstico y evaluación de cada informe demandante, a cargo de los profesionales del EOE. Serán ellos quienes, en última instancia, decidirán sobre la necesidad o no de intervenir ante la situación planteada por cada escuela solicitante.

S.: La relación que ustedes tienen con la escuela ¿tiene que venir, viene mediada por el EOE...?

A.: Sí, tiene que ver con una derivación para tratamiento, viene mediada en general por el EOE, salvo que sea algo del cuerpo digamos, algo biológico específicamente, entonces viene una maestra que un pibe que se golpeó, que tiene fiebre o que no sé, le duele algo... entonces trae al pibe y lo vemos. Pero si no ellos... el sistema en sí, los obliga a que todo lo que sea problemas de conducta y de aprendizaje los resuelva a través del EOE, todo lo que sea problemas de salud y de cualquier otro tipo, llaman al SAME pero el tema con el SAME es que tarda, de repente en vez de llamar al SAME nos traen al chico o nos avisan, tal vez estoy yo en la escuela...

A., Jefa del Centro de Salud.

Aunque este *modo de proceder* era reconocido en las instituciones consultadas, la cotidianeidad del trabajo de campo y lo registrado a partir de los distintos sujetos entrevistados permitió dar cuenta también de otras situaciones existentes que respondían a intercambios, interacciones entre los distintos actores institucionales y que no precisamente cumplían con lo que establece la normativa. Es decir, situaciones enmarcadas en la cotidianeidad de las prácticas donde dudas, consultas y búsquedas de algún tipo de resolución a

problemas planteados desde el ámbito de la escuela no se encontraban mediadas por lo prescriptivo:

P.: Y muchas veces muchos docentes, además por una cuestión de conocimiento e historia de esta relación que tenemos con la escuela, derivan directamente, ellos formalmente deberían darse la instancia de pasar por el Equipo de Orientación Escolar, que ellos hagan una evaluación de los niños y que bueno, con algún criterio puedan determinar o no, la derivación a psicología. No pasa siempre, es un poco más informal...

S.: Cuando decís “derivan directamente” ¿Qué quiere decir? La maestra sugiere a la madre que se acerque acá...

P.: Exacto, que se acerque o me llaman por teléfono...

S.: ¿La maestra misma?

P.: La maestra o cuando te ven en la escuela te dicen “mirá te vamos a mandar a una mamá”, “quiero que se acerque” o “le dije que se vaya a verte”, o mismo la directora y a veces no, por ahí en esta escuela lo que pasa es que se da más esto de lo informal, en las otras que también me llegan...

P., psicóloga del Centro de Salud

O sea, estas derivaciones que normativamente deberían estar mediadas por un pedido formal al EOE, en muchas situaciones concretas eran transformadas, por los sujetos involucrados, en *derivaciones directas* y contextuales. Serían aquí los docentes mismos o el equipo directivo, quienes se encargan de solicitar o sugerir tratamiento, en el área de psicología, a las familias de los niños con un previo aviso al personal del CESAC. Cabe señalar también que los *tiempos institucionales* que se manejan en ambas modalidades alternativas de intervención inciden, de alguna manera, en el tipo de estrategias desplegadas por los actores, las cuales a veces son entendidas como *las más acordes* ante situaciones vivenciadas como *urgentes* dentro del espacio cotidiano de la escuela.

Estas distintas maneras de proceder –algunas limitándose a lo que establece la normatividad del sistema y las instituciones; otras acomodándose a la necesidad de las circunstancias y a las prácticas posibles de los sujetos– estarían dando cuenta también de una trama de relaciones que, construida a nivel local, configuraría posibles modos de intervención sobre problemas vinculados a la escolaridad de niños y niñas de sectores populares. No obstante, estos procesos de intervención, que denotan vínculos construidos históricamente entre sujetos de distintas instituciones en la trama barrial, también presentan conflictividades al momento de su desarrollo cotidiano, ya que los mismos se construyen desde ciertas lecturas, miradas acerca de lo que es entendido, definido como problemas, en este caso “problemas escolares”.

Por tanto, la existencia de conflictos al momento de definir, delinear posibles situaciones y estrategias de intervención, en este caso en torno a lo que se entiende por “problemas escolares”, denotaría de alguna manera que los mismos no son producto de un acuerdo tácito entre los sujetos intervinientes, sino que implicarían una constante negociación y disputa de sentidos. Por tal motivo a continuación se intentará problematizar, poner en tensión esta particular categoría, categoría social⁷ que aparece con fuerza y de manera recurrente en los distintos discursos de los actores institucionales consultados, sobre todo cuando lo que se intentaba conocer eran las posibles articulaciones existentes entre el CESAC y las instituciones del ámbito educativo.

7 Entendemos por categorías sociales las representaciones que aparecen, de manera recurrente, en el discurso de los sujetos y establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan (Rockwell, 2009).

“Problemas escolares” ¿para quiénes?: confrontando sentidos...

Cuando se interroga acerca de qué se entiende por “problemas escolares” y para quiénes son “problemas escolares”, lo que se intenta es poner en tensión los sentidos, muchas veces naturalizados, tanto en los discursos como en las prácticas cotidianas de los actores y en los cuales subyacen particulares maneras de comprender la escolaridad, la enseñanza, el aprendizaje escolar y, por qué no, la infancia y la responsabilidad de las familias en contextos signados por la pobreza.

Ante esta cuestión se podría señalar un cierto acuerdo, en relación a lo que pudo ser registrado, en cuanto a definir “problemas escolares” en asociación con “problemas de conducta” y “problemas de aprendizaje”, es decir, situaciones, experiencias que son vivenciadas como obstaculizadoras para los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños/as que asisten a la escuela:

P.: Muchas veces de la escuela sí, o sea son chicos que... a ver, se portan mal ¿sí?, que tienen problemas de conducta...

S.: ¿Problemas de conducta...?

P.: Que se paran, que no acatan normas, que le pegan a los compañeros, que insultan ¿entendés? Estos tienen...

L.: Y con problemas de aprendizaje, ¿te derivan también...?

P.: Sí, lo que pasa que en esta caso bueno... trato de evaluarlos y no... digamos, por ahí los que son más de primer ciclo, los más chiquitito, este... ver, bueno que después puedan ir a psicopedagogía, lo que pasa es que nosotros no tenemos psicopedagogía, yo tengo que derivarlos a otro Centro de Salud que queda un poco más lejos, se complejiza o al Hospital de turno...

P., psicóloga del Centro de Salud.

J.: (...) sí, sí, problemas escolares, eh... hay casos muy graves que deben ser atendidos puntualmente digamos... chicos que vienen de otro país sin lenguaje adquirido, que están en primer grado y no tienen idea de nada... hay casos, chicos con violencia que pegan, golpean, roban y síndromes de tipo así... (...) Te estoy hablando de chicos con características violentas que pegan, que rompen, que no hacen caso, que cuestionan al docente... esos casos complejos ponen por ahí a un grupo entero en vilo, siempre pendiente de cuatro que gritan, no responden a la maestra, es así... Esos casos son muy difíciles o será que estoy muy cansado...

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

P.: Lo que es institucional, el porcentaje mayor tiene que ver con dificultades de adaptación de los chicos, problemas de conducta digamos, es decir de adaptación a las normas institucionales, a veces cuando son muy chiquititos puede ser, bueno... los casos de migraciones más reciente, los chicos pueden ser más tímidos y que por ahí les cuesta comunicarse o participar o que no hablan y esto paralelamente con problemas de aprendizaje ¿no?

P., psicóloga del Centro de Salud.

Sin embargo en la descripción de estas situaciones, que ameritarían una posible consulta a los distintos profesionales involucrados, no se estaría planteando de antemano un acuerdo tácito entre los sujetos que los convierte en “problemas”, sino lo contrario. Es decir, los acuerdos acerca de lo que sería considerado o no problema, en este caso escolar, aparecería como un continuo proceso de negociación de sentidos entre docentes y directivos que solicitan intervención y profesionales del EOE y CESAC que se encargan de realizar diagnósticos y evaluar las distintas situaciones planteadas para un posible seguimiento o tratamiento:

P.: Hay muchos chicos que les cuesta comunicarse verbalmente entonces por ahí el docente hace una indicación de interconsulta ¿no? y esto paralelamente con problemas de aprendizaje, pero a veces está como poco claro digamos cuál es el límite entre una producción pobre en el chico, una capacidad suponele simbólica pobre, o algún otro tipo de trastorno... digo, por parte del docente cuando hace la derivación.

P., psicóloga del Centro de Salud.

J.: Muchas veces se cree que el Equipo de Orientación Escolar es una especie de derivación, que está en acuerdo absoluto con la mirada diagnóstica que está haciendo el docente, si yo tengo que hacer... yo hago una unidad de análisis del aula, yo tengo como unidad diagnóstica no solamente al chico, sino al docente y al proceso de aprendizaje ¿te das cuenta? No tengo porqué estar en acuerdo o en desacuerdo con el docente, tengo que observar y sacar mis propias conclusiones ¿entendés?

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

Como se puede observar, existen miradas dispares en cuanto a lo que un docente puede vivenciar como problemático para el desarrollo de su labor y lo que los profesionales pueden interpretar como cuestiones que pueden ser o no abordadas desde su especialidad. Sin embargo, esta disparidad en las miradas en torno a lo que debe ser o no intervenido, no aparecía en lo registrado de manera unilateral, o sea, desde lo que consideran los actores escolares y lo que consideran o representan los profesionales como *casos a derivar*, sino más bien es un entramado complejo donde priman acuerdos y desacuerdos entre los distintos sujetos institucionales:

L.: Entonces los casos que a ustedes los implican tienen que ver con lo biológico, pero para lo que es conducta o problemas de aprendizaje está el EOE, que también los convoca...

S.: ¿Y los convoca vía telefónica o el EOE se acerca y les dice: “Bueno sí, necesita un seguimiento...”?

A.: En general es vía telefónica y generalmente tenemos varios... varias quejas de no coincidencia con los diagnósticos aparte, no... Ellos ven algo que por ahí después el psicólogo nuestro no coincide...

A., Jefa del Centro de Salud.

L.: Y el tipo de derivaciones que llegan vía... así, las relaciones más mano a mano y las que llegan vía EOE ¿son similares?

P.: Algunos sí, otros... no sé, lo tendría que ver caso por caso, la verdad que no... este... el EOE llega más, a ver... quizá en situaciones más críticas, chicos que no hablan por ejemplo, por ahí trastornos de algo más complejos... o con inhibiciones más importantes o abuso... esto me ha llegado más por ahí del EOE que ya te digo puede ser un poquito más...

P., psicóloga del Centro de Salud.

J.: Bueno... que hayas caído en situaciones sintomáticas, como listados o... una vez cayeron un montón de informes, te llueven informes de casos individuales, son maestros preocupados por chicos con problemas especiales... o no quieren pensar lo que tienen que hacer o no saben qué hacer o quieren derivar eso a los técnicos profesionales. Eso no es así, los técnicos profesionales no somos especialistas de chicos digamos, vamos a observar y a mirar cómo...

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

Por tal razón considero no solo interesante, sino importante, poder desandar lo que implican estos múltiples puntos de vistas, porque encierran disputas y negociaciones de sentido, las cuales responden a historias personales, profesionales y a maneras de comprender e interpretar el mundo social, pero además, porque directa o indirectamente lo que allí se pone en juego va a definir, de alguna manera también, los modos

de intervenir en la realidad escolar y en la escolarización de estos niños, sobre los cuales en última instancia se debate.

J.: (...) hay docentes que dicen, en este Distrito ya no, que los equipos no sirven para nada o que no resuelven los problemas, otros que colaboran muchísimo, otros que nos piden ayuda, pero se logró que se nos dé un lugar. La queja es una cosa cultural... yo me cruzo en el trabajo, voy a pedir una ayuda que sé que no la van a solucionar, entonces confirmo la idea de que esto es imposible, por lo tanto me quedo tranquilo, es una confirmación de que no tengo nada que ver en el asunto. Es una labor incómoda en ese sentido...

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar del Distrito.

Prestar atención sobre estos sentidos *encontrados* no persigue solo el objetivo de poner de manifiesto que los distintos sentidos son producto de procesos de construcción social e histórica y que no siempre encierran acuerdos, sino más bien intenta poder echar luz sobre procesos complejos y, por qué no, contradictorios de intervención donde sentidos y prácticas están intrínsecamente relacionados. Procesos de intervención que se sitúan en contextos políticos, sociales y económicos más generales signados por la desigualdad, los cuales condicionan, limitan pero no determinan el alcance de lo que se puede proponer como prácticas de resolución.

Procesos de intervención, ¿prácticas de resolución o acusaciones cruzadas?

Como fue señalado, los problemas que aparecerían encerrados como “problemas escolares” –ya sean referidos a la conducta o al nivel de aprendizaje de los niños y niñas– y vivenciados como obstaculizadores para los procesos de enseñanza/aprendizaje, no están exentos de contradicciones y ambigüedades al momento de su construcción/definición

por los adultos involucrados. La comprensión acerca de cómo se construyen los mismos y se conectan a determinados sentidos y modos de intervención social debe reconocer también las distintas dimensiones que entran en juego y configuran las múltiples operatorias existentes en torno a los problemas planteados. Es decir, una comprensión que debe problematizar no solo la intervención en sí, sino también la situacionalidad histórica de sus actores, historias personales, recorridos profesionales, luchas por el reconocimiento del espacio que ocupan:

J.: Todos quieren meterse dentro de la escuela, todos quieren aterrizar en las escuelas porque la sociedad es un quilombo entonces quieren estar ahí, porque más o menos es una micro sociedad acotada... que tienen libertad de acción y trabajo.

L.: Pero parece que caen... caen con intenciones de intervención...

J.: Sí, sí... el Centro de Salud quiere siempre trabajar en las escuelas, hay una pelea por el estar digamos... en relación al trabajo que hace salud que tiene que ver con la prevención y la asistencia, este... por otro lado estamos en una zona muy riesgosa, muy complicada que con el tema de la asistencia tampoco creo que... la cuestión práctica e ideológicamente o sea, hay varias... varios escalones de dificultades.

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

L.: ¿Por qué decías que si fuera por la escuela te mandarían todo...?

A.: Pero es real, es real... porque estamos trabajando con una población que tiene más necesidades que otra cosa, eh... el tema es que bueno, hay que ser realista. La escuela tiene una cosa más de... de irrealidad o nosotros, trabajadores de la salud, cuando llegamos a trabajar a un lugar, así lo revertimos, pensamos que vamos a cambiar el mundo pero después te

das cuenta que uno viene a trabajar con lo que hay, como se pueda... (...) la escuela tiene una cosa así más idealista, de que todo se resuelve con, a través de la educación se cambia el mundo y... sí, a través de la educación con otro montón de cosas más digamos...

A., Jefa del Centro de Salud.

Y aunque existen normativas institucionalizadas que establecen maneras de proceder en determinadas circunstancias, en las decisiones concretas de intervención subyacen criterios, supuestos construidos desde la práctica y en relación a posicionamientos teóricos, políticos de los distintos actores y de acuerdo con un contexto histórico específico:

J.: Porque hay varias maneras de ingresar, la que estamos utilizando muchas veces es llevando una actividad, un equipo profesional que trabaja en el área educativa no es un equipo pasivo que escucha, sino que tiene que tener una acción, una reflexión y una vuelta a la acción digamos... Una modalidad donde tenés que accionar cosas, que tenés que articular con lo pedagógico, porque en algún sentido... siempre el eje o el objetivo... el eje es el aprendizaje, el psicólogo acá no es de consultorio, al psicólogo le interesa favorecer y que se dé el proceso de aprendizaje, con su especificidad, con su riqueza, de espíritu crítico. Lograr eso.

J., psicólogo del Equipo de Orientación del Distrito.

Estas propuestas de resolución, delineadas por experiencias y posicionamientos particulares, indudablemente se encuentran atravesadas por condiciones estructurales concretas. De acuerdo con lo relevado en este caso, los recursos humanos y materiales disponibles para la atención de “problemas escolares” estarían impactando también en el tipo de prácticas que pueden desplegar los actores:

J.: El docente eleva un informe, el informe pasa por el supervisor, el supervisor lo eleva a nosotros en este momento, realmente, el trabajo nuestro está desarticulado pero... estamos con mucho más laburo porque el gobierno no quiere gastar más...

L.: Porque no pueden...

J.: No pueden, no quieren, no sé... es la decisión. Decisión en la cual a nosotros nos jode.

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar del Distrito.

A.: Con psicología laburan mucho los docentes...

L.: ¿Los deriva el Equipo de Orientación (EOE), no deriva la escuela...?

A.: Sí, porque ya hubo problemas en algún momento porque la escuela derivó directamente y tuvieron ellas problemas con EOE... entonces ellos avisan al EOE, el EOE nos llaman a nosotros porque no dan a basto y nosotros tampoco porque tenemos nuestras propias consultas, pero bueno...

A., Jefa del Centro de Salud.

En este punto es importante destacar que una de las quejas más recurrentes por parte de los actores escolares hacia el servicio que pueden brindar los EOE, tienen que ver con la insuficiencia en la cantidad de equipos y profesionales que los componen, teniendo en cuenta sobre todo la cantidad de escuelas que deben atender. La falta de recursos, aquí reflejada por la poca disponibilidad de profesionales para la atención de problemáticas socioeducativas, por un lado provocaría que los equipos de especialistas se distribuyeran de una manera que atentaría contra un seguimiento sostenido de dichos problemas en cada escuela y, por otro lado, demandaría la construcción, por parte del EOE, de un dispositivo que les permitiera evaluar y seleccionar las distintas situaciones planteadas por las escuelas. Selección portadora tanto de arbitrariedades como de consensos en cuanto a los criterios que la fundamentan:

S.: Ustedes como que pautan una entrevista, visita cada quince días... van a la escuela a ver qué problemas hay o van de acuerdo al llamado...

J.: No, nosotros... la idea es, nosotros tenemos un diagnóstico de la situación, todos los años un diagnóstico de cada escuela. Hacemos un foco digamos para mirar, lente para mirar la escuela, porque de ahí cada problema que a vos te derivan, cada caso individual, mirado de un foco, desde esa lente, vos te das cuenta si tiene que ver con las características de la institución o con las características supuestas de ese chico...

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar del Distrito.

L.: Y en general con las derivaciones del Equipo ¿ustedes acuerdan? Digamos, que tienen un diagnóstico...

P.: Ciertos criterios, decís vos...

L.: Sí, sí...

P.: Sí, en líneas generales sí, en una época había como una demanda medio masiva, sin demasiada evaluación y desde hace un tiempo que esto se modificó, realmente los casos que llegan... al menos, esto depende del tiempo que uno viene laburando, que ya conocés a algunos profesionales y que por ahí sabés que los casos que te derivan sí ameritan... que son casos severos o que bueno, que realmente está bien indicada la derivación.

P., psicóloga del Centro de Salud.

Estos dispositivos de selección de “problemas escolares” que ameritarían intervención y que funcionarían como *filtros* ante tanta demanda, ante tanta *lluvia de informes de casos individuales*, interpretados como producto de docentes *preocupados* o *que no quieren pensar lo que tiene que hacer*, como lo señalaba anteriormente uno de los profesionales del EOE, ejemplifican cómo las instituciones, a través de normativas y estrategias desplegadas por sus sujetos, se las arreglan para *administrar* el aumento de las demandas, sobre todo, ante contextos signados por la escasez de recursos.

De acuerdo con lo que pudo ser reconstruido hasta aquí y en relación a lo indagado en el campo, en los procesos de intervención sobre los “problemas escolares”⁸ los profesionales aparecen como los principales responsables en diagnosticar, acompañar y orientar sobre determinadas situaciones problemáticas. En relación a cómo continúa dicho proceso, una vez seleccionados los problemas a intervenir, se pudo percibir un patrón casi constante en las propuestas desplegadas, por ejemplo, realización de entrevistas a los padres, trabajos con la conducción de la escuela, actividades sobre temáticas puntuales con docentes y alumnos dentro del espacio escolar:

S.: Una vez detectado el problema, ¿se hacen entrevistas a los padres?

J.: Sí, se hacen entrevistas, se trata de que no lo deriven ellos... La idea es que si hay un chico con un problema, se trata de ver qué soluciones te puede dar esta sociedad para tu problema: “y no sé, que sé yo...”, “fíjate, mirá tenés el Centro de Salud ¿a vos te parece? ¿Te gustaría? ¿Sabés qué es un tratamiento psicológico? ¿Para qué sirve?”, y bueno, se trabaja eso... si hay una derivación se debe hacer eso, no como una orden.

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

P.: (...) hay una confianza que te permite a veces con algunos trabajar algunas cosas y con otros no, hay docentes que son relativamente nuevos y bueno, nada... otros no tanto y los que son más históricos...

(...)

L.: Y cuando los chicos... el caso que se deriva ¿no?, tienen más que ver con esta cosa de la dinámica grupal y todo eso que decías, ahí ustedes después pueden charlarlo con los maestros...

8 Ya sea respetando la línea formal que sería la intervención y derivación de casos vía EOE, o la otra forma alternativa, que representaría las derivaciones que realizan directamente los actores escolares a los profesionales del CESAC.

P.: En realidad... claro, después de que por ahí vos evaluás al pibe y demás, por ahí decirle bueno, mirá... qué puede estar pasando al grupo o decirle “por qué no invitás al Equipo de Orientación que venga para hacer algunos talleres y trabajar con los chicos el tema de violencia”, nada, ese tipo de cosas que yo no sé si prosperan o no, pero digo bueno por lo menos estimularlo ¿no? cuando aparecen...
P., psicóloga del Centro de Salud.

J.: Entonces trabajamos, trabajamos, trabajamos... tenés muchos ejes de trabajo, hay muchas unidades de análisis, hay que ver qué se prioriza, que metodología se usa, qué unidad de análisis se prioriza para trabajar, este...

(...)

L.: ¿Qué tipo de actividades o entrevistas? ¿Cómo trabajan con los chicos?

J.: Las entrevistas son del mismo, las entrevistas... los trabajos son con talleres, reuniones, todo el grupo áulico, como unidad de análisis, con o sin el maestro para ver cuál es el conflicto, si el problema es con el maestro hay que tratar de mejorarlo, si el problema es con los adolescentes, se trabaja con ellos...

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

Aunque las propuestas acerca de los modos de proceder e intervenir dependerán de la caracterización que se realice de cada situación que amerite ser trabajada, no obstante, la resolución de las mismas no estaría sujeta a la mera intervención de los profesionales. O sea, no serán los profesionales quienes acrediten mejores desenlaces a problemáticas enunciadas desde la escuela, es decir, quienes *resuelvan* o *mejoren* comportamientos y aprendizajes de aquellos niños y niñas destinatarios, la mayoría de las veces, de dichas intervenciones. En este punto las responsabilidades quedarían repartidas entre docentes que *no pueden* o *no quieren* hacerse cargo de la tarea:

J.: (...) de lo que espera el docente de vos, de la decepción que siente el docente porque espera un tipo de solución que vos no le vas a dar, es un trabajo muy arduo digamos... el docente no es fácil que acepte la colaboración (...) ¿cómo se quejan? “Yo estoy acá con la tiza escribiendo y vos venís una vez cada quince días a charlar con los chicos”.

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

L.: Y las derivaciones más informales de la escuela también tienen como un criterio con el diagnóstico, digamos ameritaban tratamiento psicológico...

P.: A veces sí y a veces no, a veces es como por ahí un conflicto más de manejos grupales, de ciertas situaciones de violencia que se generan en el aula y que es muy poco lo que vos podés hacer desde la clínica, desde el Centro de Salud ¿no? Pero bueno, vos por ahí podés sugerirle al docente, yo creo que también los docentes están muy desbordados y que esto año tras año se complejiza mucho más...

P., psicóloga del Centro de Salud.

J.: Entonces el docente o se siente observado o quiere que le saques el problema de encima y en realidad lo que hay que revisar son cosas que el mismo sistema y el currículo escrito debiera revisar... Muchas veces nosotros hacemos conclusiones que le corresponden al mismo sistema, a un coordinador de ciclo le corresponde decirle: “No, estás enseñando mal el tema, mirá el tema se enseña así”. ¿Qué es un coordinador de ciclo? Es un secretario, un vicedirector, un director, que tiene que ir, sentarse en el aula y demostrarle al docente como parte del aprendizaje...

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

Las familias, además de los docentes, también aparecen enunciadas como garantes para que dichas propuestas de resolución se efectivicen ya que, en última instancia, son

responsables de estos niños portadores de *problemas*, cuando no *causantes* de los mismos (Cerletti, 2006b):

J.: (...) hay casos, chicos con violencia que pegan, golpean, roban y síndromes de tipo así... “ansiógenos”, por lo general está acompañado de situaciones familiares muy problemáticas (...) en algunos casos, porcentajes muy altos, el chico reproduce el síntoma que tiene la familia en la escuela y la escuela se defiende de esa situación.

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

P.: ¿Los que derivan por violencia?

L.: Los que derivan, sí...

P.: En realidad, a ver... lo que pasa es que el tema de la violencia es complejo, ¿no? Porque en realidad está tan naturalizado el tema de la violencia por parte de la familia que obviamente, no se visualiza esto como un problema y nada... es una problemática común... cuando vienen puntualmente porque es un episodio que sucede en la escuela, por ahí se señala particularmente...

P., psicóloga del Centro de Salud.

Es decir, cuando en las distintas descripciones se hacía referencia a la continuación de los *casos derivados*, la familia aparecía como un actor central tanto para explicar los “problemas escolares”, como para posibilitar su solución. Paradójicamente ella puede aparecer como la base del problema y a la vez, como quien debe asegurar su resolución. En este caso, por ejemplo, garantizando que los niños comiencen y continúen el tratamiento psicológico sugerido, ya que este, de alguna manera, permitirá mejorar el proceso de escolarización:

J.: (...) el equipo toma la intervención... recibe a esa mamá y si es necesario deriva a un tratamiento. Lo ideal es que en el trabajo haya conciencia, no porque te mandan: “vengo acá

con el papelito porque me mandan”, sino “fíjate, mirá tenés el Centro de Salud ¿a vos te parece? ¿Te gustaría? ¿Sabés lo qué es un tratamiento psicológico? ¿Para qué sirve?”, y bueno, se trabaja eso... si hay una derivación se debe hacer eso, no como una orden.

J., psicólogo del Equipo de Orientación Escolar.

L.: (...) de estas derivaciones más informales de la escuela y de este trabajo digamos, la maestra o la directora se contacta con vos, pero después las mamás van también ¿los llevan?

P.: Mirá, a ver, sí los llevan... la demanda es institucional, yo tengo claro eso digamos, es como que los padres se ven obligados digamos a tener... es un trabajo, no es algo que alegremente o espontáneamente o bueno, porque lo vivan como una necesidad por ahí del chico o de la familia, no, es la demanda institucional y ellos la sostienen a partir de bueno, de cierta coerción que hay por parte de la escuela, esto es así. Después bueno, está en el buen vínculo que vos puedas establecer con el chico, que se establezca cierta transferencia, que exista... en generar la demanda digamos, por parte de la familia del niño como para que el tratamiento se sostenga (...) no siempre se sostienen estos tratamientos, esto también es real ¿no? los chicos por ahí empiezan y después abortan, dejan de venir por un tiempo y entonces bueno, nos ponemos en contacto para ver qué pasó y vuelven a los dos o tres meses, también por insistencia institucional, pero bueno... cuesta mucho, los casos más complicados te digo que son los que más cuestan que se sostengan ¿no?

P., psicóloga del Centro de Salud.

En relación con todo lo descrito se puede sostener que en la construcción/definición de “problemas escolares” y prácticas de resolución/intervención aparecen vinculados múltiples sentidos que entrelazan responsabilidades a distintos sujetos en torno a la educación de niños y niñas de sectores

populares y en contextos de alta conflictividad social. Es decir, lo que se logró documentar a partir de esta experiencia deja entrever una recurrente interpelación a la responsabilidad, asumida o no, de padres, docentes y profesionales, en la que entran en juego distintos sentidos que son disputados, negociados y que, a la vez, construyen una realidad social a intervenir por parte de estos distintos sujetos. Uno de los riesgos que considero necesario señalar y del cual se debe estar alerta, se vincula con una repetida culpabilización de los problemas sociales, en este caso “problemas escolares”, a los propios sujetos involucrados. Individualizar de esta manera los problemas que atraviesan nuestra contemporaneidad indudablemente permite invisibilizar la operatoria de procesos más complejos y generales, de contextos signados por una constante postergación de políticas públicas que intenten y consigan contrarrestar los efectos de históricos procesos de inequidad social.

Consideraciones finales

Este intento por complejizar la mirada, desde una perspectiva socioantropológica y relacional, sobre los procesos de intervención social en torno a la escolarización infantil a partir de la reconstrucción de sentidos acerca de “problemas escolares” y posibles prácticas de resolución/intervención apunta sobre todo a dos cuestiones. Por un lado, echar luz sobre las tramas sociales que vinculan sujetos, instituciones, políticas públicas en el ámbito local y configuran particulares propuestas de intervención que, en mayor o menor medida, responden a normativas, prescripciones establecidas o a apropiaciones contextuales de los sujetos. Y, por otro lado reconstruir, a partir de las interacciones cotidianas, procesos de intervención que tienen lugar en escenarios urbanos atravesados por marcados procesos de segregación y desigualdad

social. Donde la conjugación de distintos factores: escasa disponibilidad de recursos –tanto humanos como edilicios–, condiciones de trabajo que distan de ser ideales y manejos de tiempos institucionales entendidos por los propios sujetos como *no acordes*, conformarían un escenario de actuación que, muchas veces, no logra dar respuesta a la conflictividad existente y que impacta, directa e indirectamente, en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones a nivel local.

La reconstrucción de este particular escenario permitió vislumbrar una realidad que obliga a producir distintos tipos de abordajes y prácticas institucionales, donde subyacen sentidos asociados a trayectorias personales y profesionales, a posicionamientos políticos e ideológicos, los cuales construyen a la vez realidades y maneras de intervenir en ellas. Realidad socioeducativa compleja y por momentos hasta contradictoria, que invita a seguir reflexionando sobre cómo y en qué condiciones se construye lo escolar/educativo por dentro y fuera de la escuela y por sujetos que, como los aquí mencionados, son considerados relevantes en las definiciones y decisiones que pueden desplegar en estos contextos y en espacios institucionales asumidos como dinámicos.

Por último, considero necesario profundizar y continuar con una etnografía que dé cuenta de estos “pequeños acontecimientos de la vida cotidiana” (Apple, 1997), ya que abren el camino a la discusión sobre grandes problemas de nuestra sociedad y que, al ser muchas veces naturalizados, provocando la culpabilización de sujetos individuales, coartan la posibilidad de ampliar, en los distintos actores sociales, perspectivas relacionales que conecten la cotidianeidad de nuestras escuelas a un contexto político-económico general que, más que incluir, estaría reforzando dispositivos de inequidad y fragmentación social.

Conflictos entre chicos: relaciones de alternancia. “Ya lo voy a agarrar otra vez y le voy a dar una trompada...”

Laura Ruggiero

Lalo se te hace el malo. . . El otro día lo agarré del cogote allá debajo de mi casa y le dije: “vos te hacés el malo cuando estás con los chicos, vení y hacete el malo solo”. “No, Marcelo, todo bien, todo bien”, me decía y ahora cuando está con estos me grita: “puto, este es el baño de varones”. Ese chabón es un caradura. . . ya lo voy a agarrar otra vez y le voy a dar una trompada. . .”.

Marcelo,¹ alumno de sexto grado

He aquí el relato de un intercambio rítmico de insultos, golpes y acusaciones. Su sola lectura no alcanza para saber cuál fue el origen del conflicto, quién provocó la pelea o si alguno de los dos protagonistas hizo algo para evitar el enfrentamiento. Ni siquiera nos permite arriesgar cuál habrá sido el desenlace: “Todas las veces que un adversario golpea a otro, espera concluir victoriosamente el duelo o el debate, asestar el golpe de gracia, proferir la última palabra. Momentáneamente, la víctima necesita de un cierto tiempo para ‘recobrar sus ánimos’, para poder replicar al adversario. Mientras esta respuesta se hace esperar, el que acaba de golpear puede imaginarse que ha asestado el golpe decisivo”. (Girard, 1995).

El objetivo de este capítulo consiste en realizar un breve análisis acerca de las características que adoptan los conflictos² que se desencadenan entre los chicos en el ámbito escolar. Análisis que permitirá problematizar una serie de

1 A los efectos de esta presentación, se han modificado los nombres de los chicos.

2 El “conflicto” entendido como “aquella situación de interacción social definida por la presencia de fuerzas o intereses contrapuestos entre sujetos y/o grupos”. (Oviedo de Benosa, 2004: 25)

discursos que circulan en los medios masivos de comunicación –que en muchas oportunidades se basan en o hacen uso de conceptos provenientes de producciones académicas– y que invitan a considerar los conflictos que se desarrollan entre chicos de manera sesgada. Me refiero, en particular, a los discursos que encienden la alarma y que terminan presentando a las escuelas como lugares peligrosos:

Tiempos violentos: el fenómeno tiene dimensiones globales, y la Argentina no es la excepción: los niveles de violencia en niños y jóvenes aumentan de manera alarmante. (Revista *La Nación*, 12 de octubre de 2008)

El silencio de los inocentes: en el día a día de muchos chicos, las burlas, el acoso y las agresiones son una parte ineludible de la vida escolar: los casos más extremos terminaron en suicidios o asesinatos. (Revista *Viva*, diario *Clarín*)

Violencia escolar: le pegan, filman la agresión y luego venden el video. “Por linda”, una chica de 16 años fue golpeada por una compañera de la misma edad. Otro alumno filmó todo con su celular. Y ofrecía copias a \$ 2,50. (Diario *Clarín*, 5 de agosto de 2008)

Violencia en las aulas: los maestros tiene miedo de ir a la escuela. Una encuesta realizada por un gremio reveló que el 88% de los consultados no quiere ir a trabajar. Los maestros tienen miedo de sus propios alumnos... (Diario *Crítica de la Argentina*, 2009).

Y de manera inmediata surgen algunas preguntas: todas relacionadas con la responsabilidad que tenemos nosotros, los adultos, a la hora de configurar aquello que nos preocupa. **¿Por qué, entonces, estas noticias presentan a la escuela como un lugar peligroso? ¿Por qué presentan a los niños, los adolescentes y los jóvenes como peligrosos?**

Se trata, sin duda, de preguntas válidas y que adquieren especial relevancia en un contexto en el que a diario se escuchan discursos que hacen referencia a los elevados índices de “violencia escolar”. Discursos que transmiten la certeza de un “fenómeno” que nunca definen pero que presentan como evidencia concluyente. En consecuencia, resulta necesario definir en qué consiste dicho “fenómeno”, no solo porque homogeneizar bajo un mismo concepto una larga lista de prácticas (que incluye desde una “burla” hasta un “asesinato”) traería aparejada la percepción de que la “violencia escolar” estaría en constante aumento, sino también porque estos discursos contribuyen a la construcción de la escuela como un lugar peligroso,³ donde las prácticas agresivas parecen ocupar un lugar protagónico y donde permanecen invisibles todas aquellas situaciones en las que niños, adolescentes y jóvenes resuelven sus diferencias y dirimen sus conflictos a través del consenso, del disenso y de la negociación. En definitiva, se trata de discursos que ofrecen una mirada homogeneizadora y estereotipada acerca de “la escuela”⁴ que no permite “recuperar la heterogeneidad de su vida cotidiana” (Rockwell, 1997).

3 Aun contradiciendo relevamientos oficiales, en 2008 el Ministerio de Educación publicó los resultados de una encuesta (“Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos”) realizada a estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de todo el país. Uno de los primeros datos que ofrece el relevamiento es que más de ocho de cada diez alumnos menciona que sus compañeros los tratan bien, hecho que contradice la percepción de la escuela como un lugar peligroso. Otro dato que arroja la encuesta es que no se aprecian diferencias significativas entre escuelas públicas y privadas con respecto a la cantidad de “episodios de violencia” protagonizados por alumnos. Se trata de una encuesta representativa a nivel nacional, que ofrece herramientas para acercarnos al conocimiento de lo que hoy en día ocurre en las escuelas y, en consecuencia, permite tomar distancia de aquellos diagnósticos o descripciones que sobredimensionan los efectos del “fenómeno”.

4 La “escuela”, entendida como “un espacio cultural contradictorio” (McLaren, 1995). Como un sitio en el que confluyen diferentes procesos sociales y donde adultos y niños construyen, negocian y vuelven a negociar las relaciones que establecen entre sí. La “escuela” entendida como un sitio donde conviven la dominación y la resistencia, el conformismo y la oposición, “como un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia”. (McLaren, 1984)

Por último, también es necesario mencionar que estas preguntas adquieren un sentido particular en un contexto en el que la profundización de los procesos de desigualdad ha traído aparejada –entre otros tantos ejemplos de individualización de lo social– la reactualización de miradas estigmatizantes en torno a niños y jóvenes.⁵

“Mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados”

Mi interés por abordar las relaciones que los chicos establecen y construyen entre sí debe buscarse en algunas inquietudes previas. En primer lugar, mi desempeño laboral como maestra de primaria⁶ me llevó a conjeturar que la manera en que los chicos se relacionan, los conflictos que surgen entre ellos, las estrategias que implementan para dirimirlos constituyen un terreno delimitado al que los docentes, por diferentes motivos, acceden solo en forma parcial. Por aquel entonces, también me preguntaba si era relevante que los docentes estuviéramos al tanto y comprendiéramos los conflictos que protagonizan nuestros alumnos. En caso de que la respuesta a esta pregunta fuera afirmativa, me preguntaba si era posible tal comprensión.

Día a día, un docente se encuentra con un grupo de chicos y chicas con diferentes historias, intereses y necesidades, que construyen y actualizan relaciones entre ellos que, en muchas oportunidades, pueden resultar conflictivas.

5 Aquí se retoman los postulados de un proyecto UBACyT (que comenzó en 1994 y cuyas conclusiones pueden leerse en el libro *De eso no se habla...*), que también están presentes en los proyectos posteriores: “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica” y “Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social”. Proyectos dirigidos por María Rosa Neufeld y codirigidos por Ariel Thisted y Liliana Sinisi.

6 Entre 1992 y 2003.

Historias mínimas y cotidianas que son el producto de una “interacción horizontal” entre alumnos (Rockwell, 1995), que atraviesan y determinan fuertemente sus “maneras de hacer cotidianas” (de Certeau, 1996). Paralelamente, el docente debe atender a la inmediatez de lo cotidiano. Allí se enfrenta con situaciones muchas veces complejas que no por conocidas resultan fáciles de resolver y que, además, requieren respuestas inmediatas. En consecuencia, ¿será posible para un docente acceder a estos “intersticios de la cotidianidad escolar”? (Rockwell, 2006).

Posteriormente, y a partir de mi incorporación al UBA-CyT⁷ en 2004, surgieron algunos interrogantes relacionados directamente con estas primeras inquietudes: ¿cuáles son los motivos que desencadenan los conflictos o las peleas entre alumnos?; ¿de qué manera los chicos y chicas resuelven o dirimen estos conflictos? Las prácticas de resolución de conflictos, ¿coinciden con las normas propuestas por la institución? ¿De qué manera la escuela y los docentes intervienen en la resolución de estos conflictos? Sus intervenciones: ¿clausuran, profundizan, o actualizan el conflicto? ¿Qué opinan los alumnos sobre estas intervenciones?

Poco tiempo más tarde, comencé a realizar un trabajo de campo en una escuela primaria, privada y confesional de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires con el fin de indagar sobre las relaciones que los chicos construyen y establecen entre sí, en sus interacciones cotidianas. Con ese objetivo, realicé el seguimiento de un grado en particular, sexto.⁸

7 “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica.”

8 A lo largo de casi 4 meses, visité la escuela entre 2 y 3 veces a la semana. Por lo general llegaba temprano para presenciar la entrada de los chicos, el saludo de bienvenida en el gran patio cubierto y me quedaba hasta “la salida” realizando entrevistas, observando horas de clase, horas libres, recreos, y conversando informalmente con chicos, maestros y directivos.

Por aquel entonces, uno de los desafíos principales estaba relacionado con la afirmación realizada por Pallma y Sinisi (2004) que titula este apartado. El trabajo de campo en una escuela presenta algunos inconvenientes, ya que “obliga a mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados” a fin de evitar que la información relevada se ajuste a nuestros supuestos en lugar de problematizarlos. “De eso se trata, descubrir lo oculto, recorrer las calles como si fuéramos extranjeros, develar lo obvio, en términos de Rockwell (1985, citado en Pallma y Sinisi, 2004), documentar lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuelas” (Pallma y Sinisi, 2004). En eso consistía el desafío.

La experiencia de campo me llevó a analizar las “relaciones dinámicas”⁹ que los chicos construyen y establecen entre sí en las escuelas, los conflictos que se desencadenan entre ellos, como así también las representaciones y prácticas de los docentes en torno a “problemas de conducta” de sus alumnos. Análisis que posteriormente me permitió problematizar una serie de investigaciones que focalizaron sus estudios en las relaciones que los chicos establecen entre sí dentro de la escuela. Estoy hablando del *bullying*,¹⁰ estudios que abordan la “violencia escolar” como “realidad incuestionable”¹¹ y que centran su atención en el análisis de “situaciones de violencia entre iguales” partiendo de

9 “Relaciones Dinámicas. Un estudio sobre los conflictos entre chicos de una escuela primaria”. Tesis de licenciatura, julio 2006. Directora: María Rosa Neufeld; codirectora: Liliana Sinisi.

10 “Conducta de persecución física o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. (...) Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide a otro el paso, mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona.” (Olweus, 1989)

11 Equipo Bullying Cero en Argentina. http://www.grupocidep.org/que_es_bullying.htm

datos relevados a través de encuestas prediseñadas para alumnos y docentes.¹²

“Guía para la identificación de posibles víctimas y agresores”

Llamo ingenuos a los perseguidores todavía convencidos de su justo derecho y no suficientemente suspicaces como para disfrazar o censurar los datos característicos de su persecución.

René Girard, *El chivo expiatorio*

En la década del ‘70, el psicólogo sueco Dan Olweus comenzó a realizar estudios sobre el “maltrato escolar” (Olweus, 1989 y 2007): “Durante unos años, estos esfuerzos se circunscribieron en Escandinavia. No obstante, a finales de la década de los ‘80 y de los ‘90 el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países, como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España. En los últimos diez años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales” (Olweus, 2007).

A partir de sus investigaciones, Olweus diseñó un “*pack* de intervención” para “prevenir y/o reducir el acoso y las amenazas entre escolares”. En un pie de página de un texto de su autoría¹³ explica en qué consiste el *pack*:

El *pack* de intervención consiste en el libro *El acoso en la escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer* (Olweus, 1993, también

12 “Bully/Victim Questionnaire” (BVC): elaborado por Olweus (1989); “Cuestionario Bull”, elaborado por Cerezo y Esteban (1994); “Peer Relations Questionnaire” (PRQ): elaborado por Rigby y Slee (1995).

13 Olweus, D. (2007). Acoso Escolar, Bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones. Ponencia coloquio: Encuentro Europeo por la Convivencia. Madrid 30 de marzo de 2007.

en español, 1997); “El programa Olweus contra el acoso y el comportamiento antisocial”; “Una guía para el profesor” (Olweus, 2001b); el Cuestionario Olweus Acosador/Víctima Revisado (Olweus, 1996) con un programa para PC y un video sobre el acoso (Olweus y Limber, 1999). Se puede obtener más información sobre el programa de intervención y para pedir material al e-mail Olweus@online.no (Olweus, 2007)

Dentro de este *pack*, Olweus también incluye su “Guía para la identificación de posibles víctimas y agresores”. Con respecto a los “agresores típicos”, “su característica distintiva es su belicosidad con compañeros y adultos”, afirma Olweus. “Suelen caracterizarse por la necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros, tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos, suelen gastar bromas desagradables, inducen a algunos seguidores a que hagan el trabajo sucio, tienen mal carácter, su rendimiento académico puede ser normal, pueden ser físicamente más fuertes, son físicamente eficaces en los deportes y las peleas (...) adoptan conductas antisociales, incluidos el robo, el vandalismo y la bebida, a una edad bastante temprana”. Con respecto a las “agresoras”, Olweus aclara que es más difícil “descubrir las” ya que “es habitual que estas se sirvan de medios más arteros de hostigar, menos visibles, como la calumnia, la propagación de rumores y la manipulación de las relaciones de amistad en la clase” (Olweus, 1998). Por su parte, a las “víctimas típicas las molestan, acobardan, empujan, pinchan, las golpean y les dan patadas y no saben defenderse como corresponde (...) Suelen ser más ansiosas e inseguras que el resto, suelen ser cautas, sensibles y tranquilas. Cuando se sienten atacadas, normalmente reaccionan llorando. Es frecuente que se consideren fracasadas y se sientan estúpidas, avergonzadas o faltas de atractivo” (Olweus, 1998).

Para mayor información, en el sitio web del “Olweus Bullying Prevention Program” también pueden consultarse los

niveles de “eficacia” de este programa, el listado de “entrenadores” que brindan asistencia y capacitación, como así también el costo económico (en dólares estadounidenses)¹⁴ para la implementación en las escuelas. Allí también aparecen los reconocimientos que recibió este programa por parte de diferentes agencias:

La Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia y el Centro para el Estudio y Prevención de Violencia (Universidad de Colorado), lo reconocieron como uno de los únicos once *Blueprints*¹⁵ para la prevención de violencia.

La Administración de Salud Mental y Abuso de Sustancias (SAMHSA por sus siglas en inglés) y el Departamento de Educación de Estados Unidos lo mencionan como un programa ejemplar.

Por último, este programa también ha recibido el respaldo de “Fight Crime, invest in kids”, una organización que tiene por finalidad monitorear programas de prevención para que los niños no se conviertan en “criminales”: “WHAT WE DO. Fight Crime: Invest in Kids takes a hard

14 “\$ 3.000 por dos días de ‘entrenamiento’—; un adicional de \$ 250 para el entrenador por el tiempo que le lleva viajar desde y hacia el centro de formación; los gastos de viaje para el entrenador, que incluyen pasaje aéreo (si corresponde), alojamiento, comidas, y transporte local y \$ 1.500 (\$ 125/la hora por 12 meses) para consultas telefónicas (cifra que incluye el costo de la llamada)”. http://www.clemson.edu/olweus/training_staff.html

15 “Recientemente, un comité de expertos de los Estados Unidos liderado por un criminólogo de prestigio, el profesor Delbert Elliott, evaluó en forma sistemática más de 500 programas de prevención de la violencia —o problemas de comportamiento— de acuerdo con unos criterios mínimos. Solo 10 de los programas cumplieron los criterios específicos. Los denominados *Blueprint* o basados en evidencias o programas modelo son implantados ahora en numerosos lugares de los Estados Unidos. Una evaluación parecida, encargada oficialmente a un comité departamental, se ha llevado a cabo en Noruega. En este caso se evaluaron 57 programas diseñados y en uso en este momento en escuelas noruegas para contrarrestar y/o prevenir “comportamientos problemáticos” (Informe, 2000). Solo se recomendó un programa sin reservas. El hecho de que el programa Olweus para la Prevención del Acoso Escolar sea uno de los 10 (ahora 11) programas *Blueprint* (Olweus y Limber, 1999) y que fuera el programa seleccionado por el comité noruego es, probablemente, un buen antecedente para la reciente iniciativa subvencionada por el Gobierno de Noruega” (Olweus, 2007).

look at research about what prevents kids from becoming criminals and puts that information in the hands of policy-makers and the general public”.¹⁶

Tal como se mencionó anteriormente, el “fenómeno *bullying*” logró atrapar la atención no solo de Estados Unidos sino también de otros países entre los que la Argentina se encuentra presente. Menciono dos ejemplos:

En un artículo titulado “Violencia en la escuela: situaciones visibles en tramas invisibles” (Ferroni, Penecino y Sánchez, 2005), las autoras afirman: “salvando las distancias entre la realidad sajona y las condiciones de convivencia de los escolares de América Latina, la violencia entre pares, entendida como la situación en la que un alumno es agredido de forma repetida y durante un tiempo por un alumno o un grupo, con la intención de causarle daño, herirlo o incomodarlo, hemos podido detectarla desde nuestra investigación en las escuelas locales”. Y surge la primera duda, ¿será posible “salvar las distancias” tan rápidamente? Porque podemos estar exponiéndonos al peligro de “construir” nuevos sujetos en las escuelas a fin de que estas investigaciones encuentren algún correlato dentro de la cotidianeidad escolar: “Detrás de cada cosa existe algo muy distinto: en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas” (Nietzsche, citado por Foucault, 1992).

También pueden encontrarse artículos centrados en “conductas *probullying*”: “Las estadísticas indican que la edad más frecuente para que aparezca *bullying* es entre los 7 y 14 años. Sin embargo, hay conductas que aparecen en niños más pequeños, pero son difíciles de medir por falta de métodos específicos (...) En niños más pequeños (salas

¹⁶ Ver el sitio web de la organización: <http://www.fightcrime.org/>

de 3 y 4 años) generalmente la agresión es física y por motivos concretos. Hay menos estrategia y, si la hay, no siempre se puede sostener en el tiempo. Un niño a esa edad puede tener una conducta de hostigamiento por un motivo un día y al siguiente olvidarse que eso ocurrió si no aparece el mismo estímulo. Sin embargo, podría considerarse a estas conductas “*probullying*”; cuando son reforzadas por el entorno o no son interrumpidas por la maestra, se consolidan como modelo de éxito”, afirma la coordinadora del grupo Cidep e integrante del “Equipo *Bullying* Cero en Argentina” (Sinigagliesi, 2007).

De manera inevitable aparecen nuevas dudas con respecto a los estudios centrados o derivados del “*bullying*”. Dejo de lado aquellas referidas a los supuestos que subyacen a la construcción de “características distintivas” de “agresores y víctimas típicas”,¹⁷ para preguntar si será posible comprender los conflictos que se desarrollan entre chicos a partir de modelos importados de “detección” y clasificación de niños o adolescentes en “agresores” o “víctimas”. Y, en todo caso, ¿para qué serviría tal “detección”?

17 La Guía para la identificación de posibles víctimas y agresores hace recordar a las mediciones antropométricas realizadas por Víctor Mercante —“seguidas con vivo interés por el propio Lombroso” (Miranda y Vallejo, 2006: 57-77)— y destinadas a clasificar escolares latinoamericanos de principios del siglo XX. Una propuesta surgida en el marco del II Congreso Pedagógico Argentino (1900), en el que médicos y pedagogos impulsaron la implementación de una “estadística escolar” que estudie a los niños bajo aspectos psíquicos y físicos, y la creación de un “laboratorio nacional de antropología” para llevar a cabo las mediciones de manera científica: “La problemática ingresó en la agenda estatal con fuerza definitiva a partir de 1908, cuando el eminente alienista José María Ramos Mejía llegó a la presidencia del Consejo Nacional de Educación. Los médicos Genaro Sisto y Augusto Bunge (...) se transformaron en dos de los principales divulgadores de la libreta individual, cuyo fin era clasificar los escolares en ‘aptos’ y ‘no aptos’ y luego someterlos a un tratamiento intenso de regeneración física, psíquica y moral” (ver Di Liscia, 2008).

Dinámica de alternancia

Cuando comencé el trabajo de campo, una de las primeras cuestiones que me interesaba relevar estaba relacionada con los motivos que desencadenan las peleas entre chicos. Con el paso del tiempo, comencé a darme cuenta de que estos motivos podían ser muchos, pocos, variados, significativos o no tanto.¹⁸ No era allí, entonces, donde había que indagar, ya que estos motivos suelen resultar demasiado fugaces si se los quiere considerar como punto de partida y no como parte de procesos de construcción y reconstrucción de relaciones entre chicos, que se actualizan día a día, minuto a minuto y que cuentan una historia.

Sin embargo, el hecho de relevar estos motivos, por medio de conversaciones, entrevistas y también observaciones, me sirvió para comprender la dinámica que adquieren los conflictos que se desencadenan entre niños:

Yo estaba con Luis [un compañero de sexto], y en el primer recreo viene Lucho y me pega por nada. Después, en el segundo recreo, yo me recalenté y todos me decían “pegale, pegale” y les hice caso y le pegué, lo recagué a patadas... Al otro día me vino a buscar con sus amigos de séptimo... los más traicioneros son los de séptimo. Vino de atrás y me agarró del cogote y se hacía el canchero porque yo estaba sin aire, sino sabés la que le daba. Porque si me agarra de adelante le doy una trompada en la cabeza que le queda desinflada... Este es así, vos lo apurás y se caga todo, todos saben que no es malevo. En cualquier momento va a cobrar.
Lucas, alumno de sexto grado.

18 En numerosas oportunidades les pregunté a los chicos por los motivos de sus peleas. Estas fueron algunas de sus respuestas: “Por cargadas, por el fútbol los varones, por noviazgos” (Juliana); “Yo me peleé porque no soporto a los matones, por insultos, por las cargadas” (Marcelo); “Por nada” (Mailén); “Por que te bardean, por cualquier cosa” (José); “Por nada” (Camila).

“... En cualquier momento va a cobrar”. La advertencia de Lucas nos aleja de la idea de un final y nos invita a mirar este relato, parafraseando a Bajtín,¹⁹ como un eslabón más dentro de una cadena de relatos. Una cadena que presenta una organización muy compleja y que nos habla de las relaciones que los chicos construyen y establecen entre sí.

En el relato de Lucas no es posible detectar quién es el que agrede y quién el agredido. ¿En qué momento habría que inmovilizar la acción para definir quién es quién? ¿En el momento en que Lucho “agarra” a Luis del “cogote” haciéndose el “canchero” o cuando Luis se “recalienta” y le pega patadas a Lucho mientras todos lo arengan diciéndole “pegale, pegale”? Solo el ejercicio de detener la acción en un momento puntual nos permitiría asignarle a cada chico un papel. Sin embargo, se trataría de una atribución arbitraria, puesto que lo que justamente nos enseña este relato es que los papeles que desempeñan los antagonistas de turno se alternan, se suceden. A medida que el conflicto se desarrolla, los chicos reciben agresiones, a continuación son ellos los que agreden y, probablemente, vuelven a ser agredidos. Pretender interrumpir esta alternancia y asignarle a los protagonistas el rol de “agresor” y “víctima” respectivamente, al menos en algunas oportunidades, podría conducir a una categorización equivocada:

Yo estaba charlando con Javier, y Luciano vino y me empezó a acogotar y le digo “soltame gil que te doy una trompada, soltame” y me agarraba acá y no me dejaba mover. Me paré para correrlo y se resbaló y yo ahí le puse la patada, él se calentó y me pegó una piña acá [se señala la pera], me calenté lo agarré y le pegué una piña en el estómago, pero bien puesta, ¿eh? y justo venía Patricia [una maestra] y la ligué yo,

19 “Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados” (Bajtín, 1999).

me mandó a Dirección. Él se quedó llorando en el piso... se hace la víctima siempre...
Diego, alumno de sexto grado.

Indudablemente, el hecho de que Diego haya tenido que ir a la Dirección no es suficiente para demostrarnos o convencernos de que él haya sido el “agresor” dentro de esta escena de pugilato. En todo caso, se trataría de un atributo transitorio, que puede resultar apropiado para caracterizar su comportamiento en determinado momento de la pelea, pero inmediatamente puede dejar de serlo y transformarse en el atributo adecuado para caracterizar el comportamiento de su adversario que, en esta oportunidad, “se quedó llorando en el piso”.

He aquí, entonces, un par de escenas cotidianas que probablemente se repitan día a día en nuestras escuelas y que nos señalan el lugar protagónico que en cada una de ellas parece ocupar el “movimiento de alternancia”.²⁰ Se trata de un movimiento circular, de sucesión; un movimiento que impide que los chicos ocupen siempre el mismo lugar durante el desarrollo del conflicto o a lo largo de los diferentes “actos” que conforman un conflicto.

Pero a su vez, esta dinámica de alternancia nos advierte sobre la necesidad de rescatar la historicidad de estos conflictos, de apartarlos de la fugacidad de sus manifestaciones para poder comprenderlos en su totalidad –atendiendo a las relaciones contradictorias que despliegan los chicos cotidianamente adentro de las aulas– y no en función de un recorte parcial entre supuestos “agresores” y “víctimas”. Un recorte que, a su vez, no solo estaría negando toda relación o “vínculo significativo” (Rifiotis, 2006) entre los protagonistas previos al golpe o al insulto sino que también estaría

20 Véase Girard, R. “Del deseo mimético al doble monstruoso”, en op. cit., 1995, pp. 155-164.

invisibilizando el conflicto como un elemento constitutivo de toda interacción social al interpretarlo, de manera unívoca, como “maltrato entre compañeros”, o como “acoso”, “intimidación”, “hostigamiento” o “violencia”.

Aquí aparecen las limitaciones del “modelo clásico de abuso entre iguales”²¹ (Olweus, 1998): ¿cuál de estos “roles” (agresor, víctima y observador) estaría “jugando” un chico que, en el transcurso del primer recreo estuvo golpeando e insultando a uno de sus compañeros y, posteriormente, luego de haber recibido golpes de alumnos de séptimo grado en el segundo recreo, me señala en una conversación la necesidad de poner un policía en el patio “porque sino los chicos se matan”?²² O de qué manera debería clasificar a aquella chica que durante uno de los recreos estuvo insultando a dos de sus compañeras y, en la hora de clase siguiente, pude observar que estaba atareada ayudando a una de sus “víctimas” a terminar un ejercicio para que lo pudiera entregar a tiempo a su maestra?

En todo caso, lo que haría falta reconocer es que los conflictos que se desarrollan entre chicos son revelaciones de una realidad compleja que difícilmente puede ser captada a través de la realización de cuestionarios estructurados o a partir de cálculos estimativos basados en investigaciones realizadas en otros países. Al contrario, el hecho de visualizar los conflictos de manera sesgada y determinística, no solo nos estaría privando de la posibilidad de comprender las complejas y dinámicas relaciones que los chicos despliegan entre sí, sino que también estaría invisibilizando a cada uno de los chicos detrás de categorizaciones apresuradas.

21 Me refiero a los roles establecidos por Olweus (1973) en “las situaciones de violencia: agresor, víctima y observador, jugados por los individuos en cada situación” (Prieto de Quezada, 2009).

22 “Yo pondría un policía o poner a alguien para que no se agarren a piñas porque si no se matan, se matan”. (Registro de campo).

Para terminar

Todavía hay ciertas preguntas iniciales que permanecen intactas: **¿por qué estas noticias presentan a la escuela como un lugar peligroso? ¿Por qué presentan a los niños, adolescentes y jóvenes que concurren como peligrosos?** Es preciso aclarar que no es la intención de este trabajo responderlas sino, en todo caso, formularlas. Enunciarlas. Explicitarlas, justamente porque se trata de preguntas que nos señalan algunos de los desafíos que tenemos por delante.

Por un lado, porque nos hablan de la necesidad de mantener una vigilancia teórico-epistemológica con respecto a aquellas investigaciones internacionales que, tal como menciona Wacquant (2004), “reúnen los ingredientes del simulacro de ciencia (...) que hacen las delicias de las páginas de debate y opinión de los grandes diarios”:

A partir de datos de los Estados Unidos y de Europa, un cálculo sugiere que en la Argentina 240.000 adolescentes estarían sufriendo síndrome de *bullying*, cuyos riesgos son el ausentismo escolar, las lesiones graves, la fuga del hogar, el intento de suicidio y el abuso de alcohol, drogas y cigarrillo, explicó a *La Nación* el doctor Jorge Srabstein, director de la Clínica de Problemas de Salud Relacionados con el *Bullying*, del Hospital Nacional de Chicos de Washington, antes de su conferencia en el XXII Congreso Argentino de Psiquiatría. De esos, 16.140 intentarían suicidarse por el hostigamiento permanente, 22.885 sufrirían lesiones severas y 41.193 faltarían al colegio para evitar el acoso (...). El hostigamiento entre pares ocurre entre los 11 y los 15 años. Mientras que las víctimas son tímidas, ansiosas y tienen una baja autoestima, el adolescente acosador tiene un perfil violento: no puede controlar los impulsos, el estado de ánimo o la agresividad.²³

23 “Por qué los adolescentes se hostigan tanto”, en diario *La Nación*, 29/04/2006.

Una noticia que parece compartir la misma operatoria que las citadas anteriormente, no solo por contribuir a la construcción de la escuela como un lugar peligroso (poniendo en primer plano prácticas agresivas e invisibilizando toda interacción entre niños basada en el diálogo, el acuerdo, la negociación, la confianza, el juego, la colaboración, el respeto mutuo...) sino también porque al realizar afirmaciones que no están comprobadas en absoluto, acaba por desembarazarse “del nexos que debe mediar entre las conclusiones a las que llega y las premisas de las que parte, para poder imponer las interpretaciones que desee” (Reynoso, 1995).

Pero paralelamente, estas preguntas iniciales también nos señalan la necesidad de problematizar los “estudios” que se realizan en nuestro país, que están inspirados en programas altamente promocionados y “comprobados”, y que terminan estigmatizando a niños, jóvenes y adolescentes en lugar de intentar comprender las contradictorias y dinámicas relaciones que ellos despliegan, de manera cotidiana, *adentro de las escuelas*.

“¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria

María Mercedes Hirsch

Introducción

A diario observamos, en los medios de comunicación y en las escuelas mismas, la preocupación en torno a qué harán los jóvenes al terminar de cursar la escuela secundaria. En este artículo, intentaremos reflexionar sobre la construcción de esta pregunta sobre el futuro de los jóvenes durante la cotidianeidad escolar. A estos fines, es importante considerar que estas construcciones se producen en el marco de la relación entre los jóvenes, las familias, las escuelas secundarias y las políticas educativas, teniendo en cuenta la importancia que estas últimas le otorgan a la educación para el *futuro* trabajo y la *futura* educación superior de los jóvenes en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria.

De las expectativas a las elecciones: un juego de preguntas y respuestas

Tanto en la fundamentación de distintos documentos oficiales,¹ como en discusiones en los medios de comunicación

1 Entre otros documentos se puede consultar *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos* (Unesco, 2006) y la Ley Nacional de Educación (2006).

y en las escuelas,² la pregunta en torno a para qué la escuela forma a los jóvenes es recurrente. Pensar la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria es un punto de partida para analizar la relación entre los jóvenes, sus familias, las escuelas y las políticas educativas. Tal como se planteó en la introducción, esta relación adquiere una característica particular a partir de este cambio en la política educativa íntimamente relacionado con la inclusión de “nuevos” sujetos en la escuela secundaria y, por tanto, asociado a un cambio en torno a los propósitos de la escuela secundaria a partir de la obligatoriedad de la misma (Tenti Fanfani, 2003; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).

Como muchos autores afirman, la expansión de la educación media se produce en el contexto de profundización de las desigualdades sociales (Tedesco 1986; Capellacci y Sinisi 2006; Kessler, 2002; Tenti Fanfani 2002).³ “La llegada de los sectores más pobres a la enseñanza media puso en contradicción los acuerdos y los intereses previos, es por ello que la escuela se enfrenta a la tarea de tener que administrar grupos heterogéneos y su rol tradicional entra en conflicto” (Sinisi, 2003). En este sentido, la educación media, que diferenció históricamente a los jóvenes en tanto habilita o no el acceso a la educación superior y al mundo del trabajo, tiene un nuevo propósito: igualar e integrar a estos jóvenes a la sociedad (Ley de Educación Nacional, 2006).

2 Al momento de discutirse la Ley Nacional de Educación se realizó un extenso debate del cual participaron diversos sectores sociales. Su discusión estuvo ligada a pensar un nuevo proyecto de país, planteando que el proyecto educativo era central al influir sobre otras cuestiones de suma importancia como la ciudadanía, el trabajo y la familia. Cabe resaltar el debate, dada la importancia que el Gobierno Nacional le dio a través de distintos medios, planteando la necesidad de participación por parte de toda la sociedad. Así, el debate se sostuvo a partir de un documento que el Gobierno Nacional circuló en medios de comunicación (foros en internet, diarios, televisión, paneles, etc.) y en las escuelas. En el mismo se proponía la participación en jornadas institucionales escolares de docente y agentes escolares (en estos casos la participación era obligatoria), familiares de los estudiantes y el resto de la comunidad en general. Para más detalle sobre el debate ver Petrelli y Gessaghi (2006).

3 Ver los artículos de Sara Pallma y Javier García y Horacio Paoletta en este mismo libro.

De esta forma, el análisis de las expectativas sobre el futuro de los jóvenes es una estrategia tentadora a la hora de reflexionar sobre el “para qué sirve” la escolarización de los jóvenes. En este sentido, desde diversas disciplinas –entre otras, ciencias de la educación, sociología y psicología– se aborda la relación entre jóvenes, familias y escuelas, desde el marco de la relación entre educación y trabajo, analizando, a través de las expectativas de los jóvenes sobre su futura vida laboral y su futura inserción a la educación superior, el para qué de la escuela secundaria y la formación que les permitirá a los jóvenes convertirse en adultos en nuestra sociedad.

Varios autores abordan esta relación sosteniendo que la ideación y la aspiración predisponen y preceden a la acción, dándole un peso fundamental en la concreción de las mismas, a las restricciones del entorno familiar y social. Para estos enfoques es central pensar los plazos a partir de los cuales los jóvenes planean desarrollar sus metas y proyecciones, para dar cuenta de la forma en que estos representan su futuro al finalizar la escuela secundaria, discutiendo con quienes sostienen que los jóvenes se centran en su presente “por efecto de la incertidumbre imperante; siendo esta la generación que más evidencia estas tendencias de la sociedad actual” (Dabegnino, Iñigo y Skounal, 2009). Para sostener esta posición, se recuperan las constantes interpelaciones que los adultos les realizan a los jóvenes sobre su futuro. Según estos enfoques, las reflexiones que los jóvenes realizan sobre su futuro tienen un rol importante tanto en su vida futura, como en la conformación de sus identidades presentes (Boholansky, 1984; Nurmi, 1991).

Si bien consideramos de suma importancia tener en cuenta la interacción que los jóvenes establecen con otros jóvenes, sus familias y las escuelas a la hora de pensar en su futuro, y acordamos con estas perspectivas en que los jóvenes son constantemente interpelados a hacerlo, nos encontramos ante la dificultad de pensar cómo podemos dar cuenta de

una problemática en torno al futuro desde un enfoque etnográfico que recupere las prácticas y las representaciones presentes de los jóvenes.

En este sentido, decidimos descartar la pregunta sobre las *expectativas, aspiraciones e ideaciones*, de los jóvenes dado que no nos permite analizar las prácticas cotidianas de los sujetos, ni dar cuenta del carácter relacional de las construcciones que los jóvenes realizan en torno a su futuro cotidianamente. A diferencia de los enfoques que centran su análisis en las expectativas y aspiraciones, consideramos que las mismas no predisponen ni determinan a la acción sino que estas aspiraciones e ideaciones se construyen en simultaneidad con las prácticas.

Para analizar estas cuestiones, resultan iluminadoras las reflexiones realizadas por Agnes Heller en torno a la vida cotidiana. Según la autora, hay un unión inmediata entre el pensamiento y la acción que los sujetos desarrollan en ella (Heller, 1972). A medida que los sujetos transitan su vida cotidiana, toman decisiones y realizan elecciones que, implícita o explícitamente, inciden en el trazado del curso de sus trayectorias de vida, las cuales se encuentran integradas a un contexto histórico determinado⁴ que, al mismo tiempo, implica la interacción con otros actores. En estas decisiones y elecciones, se articulan las necesidades de los jóvenes, sus aspiraciones y deseos personales, a los de sus familias, sus grupos de pares y las políticas estatales, las cuales orientan y norman la cotidianeidad escolar. En este juego de preguntas y respuestas cotidianas, las interpelaciones y las elecciones,

4 En este sentido, consideramos enriquecedor reconstruir las trayectorias de los jóvenes a la hora de pensar la articulación de dimensiones subjetivas y condicionamientos/posibilidades estructurales durante el proceso de análisis. Este marco, nos permite construir “un abordaje del problema de la educación y la experiencia escolar que recupere con especial atención las relaciones y los procesos más cercanos a la vida de los sujetos [atendiendo] al contexto social en el cual se desarrollan las trayectorias educativas, advirtiendo a la vez la cualidad que tienen los sujetos de responder a los condicionamientos estructurales a través de su resignificación y apropiaciones que alteran los sentidos iniciales” (Santillán, 2007b).

observables en tanto prácticas y representaciones, le dan un carácter relacional a las construcciones realizadas por los jóvenes, permitiendo dar cuenta de nuevas construcciones⁵ que se articulan sin que haya, necesariamente, una correspondencia directa entre una y otra.

En resumen, al apropiarse de los recursos, las normas y las posibilidades estructuradas por las condiciones materiales de producción, las personas le dan un carácter particular a su cotidianidad, que a la vez configura las condiciones materiales de producción. De esta forma, “La maduración del hombre significa en toda sociedad que el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana (capa social) dada. Es adulto el capaz de vivir por sí mismo la cotidianidad (Heller, 1972: 41)”.⁶ La diversidad de apropiaciones –o resistencias– que los jóvenes realizan en torno a los mandatos sociales sobre las elecciones y decisiones que deberán tomar al finalizar la escuela secundaria se articulan con las múltiples formas en que son interpelados a pensar en su futuro.

Las preguntas sobre *el futuro* en la cotidianidad escolar: entre el “deber” y el “ser”

La escuela en que se está realizando el trabajo de campo está ubicada en el tercer cordón del Conurbano Bonaerense, a unos 65 km, aproximadamente, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como otras ciudades de la zona, comenzó

5 En este sentido, consideramos que las construcciones en torno al futuro que realizan los jóvenes articulan dialécticamente sus proyecciones (futuras) a las prácticas y representaciones (presentes). Esta articulación está marcada, a su vez, por experiencias pasadas y mandatos sociales (tanto escolares y familiares, como del grupo de pares).

6 Es sugerente el planteo que realiza Heller (1972) sobre la integración de las personas a grupos mayores a partir de la circulación de valores y prácticas cotidianas. Maximiliano Rúa, en este mismo libro, analiza la producción de conocimiento y los usos de los saberes-hacer en esta dirección.

a desarrollarse en torno a la plaza principal en 1822. En el casco urbano, rodeado de barrios y quintas,⁷ se encuentra ubicada la escuela.⁸

Es importante aclarar que, en los últimos años, a partir de la creación de la autopista que la une con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comenzaron a concurrir diariamente a la escuela, docentes y estudiantes del oeste del Conurbano Bonaerense; lo cual imprime nuevas características a la dinámica local.⁹

La escuela es reconocida como “la escuela histórica” y “modelo” de la zona. Es una unidad académica, que abarca desde el jardín de infantes hasta la formación superior docente. El trabajo de campo se focaliza en el nivel secundario de la institución. Dicho nivel fue el primero en abrir en 1952, a partir de la demanda de las madres de las jóvenes que realizaban su educación secundaria en escuelas normales del sur del Conurbano Bonaerense, ubicadas a más de 30 km de la ciudad. Años después se creó el nivel primario, en el cual las alumnas realizaban sus prácticas docentes.

El nivel polimodal de esta escuela tiene tres orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Exactas, y Gestión y Economía. En primer año hay catorce

7 El partido cuenta aproximadamente con 42.000 habitantes, y su densidad es de 35,39 hab/km².

8 La misma ha sido seleccionada, dado que el alumnado es heterogéneo y la zona en la que se encuentra ubicada nos permite relevar gran parte de las interacciones cotidianas de los jóvenes por fuera de la escuela.

9 Estas conexiones con el “afuera” han modificado la configuración de la ciudad. Según los vecinos, ha aumentado considerablemente el número de negocios, bares y parrillas-restaurant, la cantidad de servicios de combis que comunican la ciudad con “La Plata” y “Buenos Aires”, el mercado inmobiliario (construcción de *countries*, barrios cerrados, aumento —en cantidad y precios— de ventas y alquileres de casas, departamentos y quintas). Asimismo se produjo un “cambio” en la “población” que asiste a la escuela. En relación a esto último, las valoraciones atribuidas son diversas. Si bien esto no ha sido relevado aún sistemáticamente, es constante la referencia a estos “nuevos” sujetos en los discursos cotidianos tanto en la escuela, como fuera de ella. En muchos casos, la referencia a los jóvenes de “afuera”, está teñida de “alertas”, en referencia a la peligrosidad de la zona de la cual provienen (oeste del conurbano bonaerense), cosa que no es vivida de esta forma cuando los jóvenes provienen de zonas rurales y otras ciudades dentro del mismo partido; estos últimos no son “diferentes”.

cursos distribuidos en los dos turnos, en el segundo año nueve (seis cursos a la mañana y cuatro a la tarde) y en el tercero debería haber siete, cinco a la mañana y dos a la tarde. En 2008, se cerró un tercero del turno tarde, por lo cual algunos alumnos pasaron a la mañana. Si bien se realizan observaciones y entrevistas tanto en el turno mañana como en el turno tarde, nos focalizamos en este último, por ser su configuración más heterogénea. Muchos jóvenes que no viven en el casco urbano de la ciudad concurren a este turno. Por tanto el tercero del turno tarde es un curso conformado por alumnos del primer y segundo cordón oeste del Conurbano Bonaerense y alumnos de la ciudad –que en alta proporción son repetidores.

Como ya dijimos, es un hecho común que en las escuelas secundarias los jóvenes sean interpelados a pensar en su futuro; pero en esta escuela, esta pregunta adquiere una significatividad especial.

Entre otras múltiples formas de interpelar a los jóvenes por su futuro, esta escuela diseña como contenido de uno de sus espacios curriculares institucionales,¹⁰ una materia que aborda la “orientación vocacional” de los jóvenes. En este espacio, los jóvenes reflexionan acerca de su futuro.¹¹

Asimismo, en varias oportunidades, la escuela organizó diversas charlas con “especialistas” en las que les explicaban a los jóvenes “la importancia de armar un buen *curriculum vitae*”, “cómo afrontar una entrevista de trabajo y los tests que les van a pedir que hagan”. Con la misma preocupación, una

10 Los espacios curriculares institucionales son planteados, en el marco de lo indicado por la política educativa de la provincia de Buenos Aires de los '90, como un espacio a partir del cual cada escuela le dará un perfil particular a los contenidos de su proyecto institucional.

11 Realizan actividades que abarcan desde dibujos y redacciones, a partir de los cuales en un puesta en común los jóvenes develan sus significados, hasta reflexiones y preguntas explícitas como por ejemplo “¿Cómo imaginás tu familia dentro de diez años?” “¿Quiénes son las personas que imaginás a tu alrededor?”. La dinámica de las clases, en general, implica un breve tiempo de trabajo individual con las consignas y la puesta en común y el debate con los compañeros.

consultora de una ciudad cercana se presentó en dos oportunidades en la escuela para dar una charla sobre “el proceso de orientación vocacional” a los jóvenes de segundo y tercer año, y a ofrecer sus servicios “que pueden ser personales o grupales de acuerdo a lo que ustedes necesiten. Si vemos que se arman algunos grupos relativamente grandes, incluso podemos venir a trabajar acá [en referencia a la ciudad]”.

También es importante aclarar que el gabinete psicopedagógico de la escuela realiza diversas actividades en relación a estas preocupaciones. La psicopedagoga y la trabajadora social van a diferentes universidades y terciarios, tanto de la zona como del Conurbano Bonaerense y de la Ciudad de Buenos Aires, a buscar folletería que luego llevan a la escuela y dejan en la biblioteca para que los jóvenes la consulten. También pasan por los cursos para recordar que “pasen por la biblioteca y revisen la caja”, que “pueden llevarse los folletos”, al mismo tiempo que los retan porque “¡el bibliotecario dice que no pasa nadie: después llega fin de año y no saben qué hacer! No se preocupen a último momento”, comenta Ana cuando pasa por tercero sexta a entregar los papelitos de la encuesta.¹²

Otro punto que marca el especial interés que esta escuela tiene en lo que sus estudiantes harán “el año que viene”, es que una gran cantidad de jóvenes, en especial del turno mañana, salen de clase antes o ingresan más tarde, con permiso de sus padres o tutores, porque realizan los cursos de ingreso de la Universidad Nacional de la Matanza.

Durante casi todas las clases que presencié, los profesores reforzaban este interés de la escuela, interpellando constantemente

12 Con referencia a una encuesta que se realizó en noviembre. La misma es entregada a los jóvenes de tercero en formato papel y pregunta: si se anotaron en alguna carrera, en qué universidad, para luego intentar cruzar la orientación en la que están anotados con la carrera que eligieron. En este sentido desde el equipo directivo me comentan que están pensando “armar un proyecto de orientación desde primero porque los chicos se anotan en orientaciones que no tienen nada que ver con lo que quieren hacer después”.

a los jóvenes: “¡Es un horror, ya estamos en septiembre y todavía no se anotaron! ¡Se les van a pasar las fechas!” “Si seguís sin saber qué es un algoritmo, no me digas que vas a estudiar ingeniería, ¡por favor!” “Aprovechen ahora para pavear... el año que viene se les acaba. Ya van a ver”. “Si, yo sé que bailás muy bien, pero psicología te va a dar más herramientas para poder vivir”.

En conversaciones informales, los profesores comentan su “preocupación” por la “indecisión” de estos jóvenes: “vos fijate... Pablo te dice que va a estudiar ingeniería. Adeuda más de tres materias de segundo. No sé cómo estará ahora... pero además se tiene que hacer cargo de la abuela y dos hermanitas.” “Luciana es muy inmadura... le decís algo que la enoja y se va corriendo del aula... tiene que aprender a manejar sus emociones, sino no sé cómo va hacer cuando termine la escuela.” “Los chicos hoy en día son muy irresponsables... vos fijate... están terminando la escuela, no tienen idea de qué van a hacer el año que viene y tampoco les preocupa para nada.”

Es significativa la recurrencia con la que se insiste, desde la escuela, sobre la importancia de la elección de una carrera terciaria o universitaria, o sobre la preparación de los jóvenes para la búsqueda de trabajo, considerando las ventajas que esto les proporcionaría a los jóvenes para insertarse en el mundo laboral. También es recurrente que los docentes les planteen a los jóvenes, “que este momento de sus vidas es un momento relativamente libre de preocupaciones, aislado de las responsabilidades de adulto”.

En este sentido, parece generarse una contradicción en relación a cómo ciertos adultos –profesores, preceptores, directivos, miembros del gabinete psicopedagógico y otros– interpelan a los jóvenes durante la cotidianeidad escolar. Por un lado, la pregunta en relación a “qué vas a hacer el año que viene” es frecuente, tanto en espacios formales como informales. Por otro lado, se les dice que “este es el último año que les queda” para ser “irresponsables”. Parecería ser

que al momento de egresar los jóvenes adquirirán todas esas responsabilidades al mismo tiempo, lo cual hace que la paradoja sea: cómo hace un joven irresponsable para tomar una decisión que implica tantas responsabilidades.

Decisiones y elecciones: “¿qué se yo qué voy a hacer el año que viene? Por ahora estoy viendo qué hago ahora...”

Como vimos en el apartado anterior, la preocupación por el *futuro* es parte de la cotidianidad escolar. Nos aproximaremos brevemente a algunas respuestas de los jóvenes que están terminando el secundario, considerando que estas respuestas son contenidas en cierto modo en las interpelaciones de los adultos.

“¿Qué hay en la caja que tienen en biblioteca?” –le pregunto a Paula, cuando la psicopedagoga sale del curso. “No sé muy bien”, me responde mientras sigue haciendo un trabajo práctico de biología. “Hay papeles sobre carreras de universidades. Pero no hay muchas cosas. Están desordenados, algunos se los llevan. Terminan quedando solo los de ingeniería o esas carreras que no le interesan a nadie”, comenta Tomás.

El hecho de que no vayan a ver qué hay en la caja, o que vayan y consideren que lo que hay en ella no les sirve, nos habla de algunas prácticas a tener en cuenta para reflexionar en torno a cómo los jóvenes construyen su futuro. En una entrevista realizada en la plaza central de la ciudad, en relación a un dibujo que había hecho en la clase de orientación vocacional, Tomás me cuenta que piensa trabajar en el taller de su papá: “quiero ser independiente antes de ponerme a estudiar. Además mientras pienso tranquilo qué quiero hacer, junto unos mangos y de paso voy rindiendo las previas y las que me queden de este año (...) creo que biología y

sociología”. Le pregunto por qué, estando a principios de septiembre, ya sabe que se las lleva. “...me cuestan (...) y es el último año que tengo para joder... así que lo quiero aprovechar...”. Se ríe y me cuenta que está por cumplir 18 y que su papá le va a regalar un auto. “¡Un 147... pero sabés lo bueno que va a estar!”.

Este pequeño fragmento de entrevista nos permite reflexionar en torno al carácter social que estas construcciones de futuro tienen, dejando indicios sobre las diferentes formas en que los jóvenes son interpelados en torno al mismo. Sean o no en un contexto escolar –la psicopedagoga pasando por el aula o realizando una actividad de orientación vocacional, o en una entrevista hecha en el contexto de una investigación– las respuestas que los jóvenes dan, cuando se les pregunta sobre su futuro, son distintas, no porque los jóvenes *no tienen idea de lo que quieren* sino porque las articulaciones que se realizan en estas repuestas son dinámica y socialmente construidas. Así puede comprenderse que los jóvenes no vayan a las charlas –que no son obligatorias– y al mismo tiempo, consideren que el “ECI¹³ es la mejor materia porque nos escuchan”.

En este espacio, los jóvenes piensan en torno a su futuro a través de distintas actividades. Es un espacio que los moviliza emocionalmente.¹⁴ Los jóvenes relatan sus experiencias cotidianas escolares, pero también las experiencias que tienen por fuera de la escuela: conflictos familiares, amorosos, económicos y de todo tipo, son discutidos durante la clase. Estas

13 El Espacio Curricular Institucional en el que los jóvenes trabajan orientación vocacional, es para la mayoría de ellos “la mejor materia”, “la más interesante”, “es que nos hace pensar... aunque en realidad no hacemos nada... o sí... no sé... por lo menos pensamos en nosotros”.

14 En el artículo que Lucía Petrelli presenta en este mismo libro, se analizan los distintos modos en que se configura el trabajo de los docentes en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, privilegiando para ello el registro y análisis de sus emociones y sentimientos, como dimensiones específicas de la experiencia vivida cotidianamente. Dimensión subjetiva de la experiencia del sujeto que, como propone la autora, es atravesado por condiciones estructurales.

experiencias son contadas muchas veces riendo a carcajadas, muchas veces enojándose con el profesor o sus compañeros y otras pocas, pero no por eso menos significativas, al borde de las lágrimas. En este espacio se los ve, en general, tan “preocupados” por su futuro como a sus profesores, y sus respuestas son bastante diferentes a las que dan, por ejemplo, en la encuesta que realizan desde el Gabinete de Orientación Escolar, o en las charlas que se organizan en la escuela, o en las entrevistas que realizamos para el trabajo de campo que sustenta este trabajo.

En relación a estas diferentes respuestas cabe preguntarse: ¿cómo son apropiadas por los jóvenes la insistencia y la relevancia que le dan los adultos a las decisiones que ellos deben tomar el año siguiente a su egreso de la escuela secundaria? ¿Es posible sostener que las elecciones y decisiones en torno al futuro implican una planificación a largo plazo y una relevancia singular en la vida cotidiana de los jóvenes que otro tipo de decisiones y elecciones cotidianas no implican? Volviendo a los planteos de Heller, podemos pensar que algunas decisiones y elecciones adquieren un valor significativo, dado que los sujetos perciben que a partir de las mismas, su *camino*—o trayectoria— puede virar. Estas elecciones y decisiones particulares muchas veces son representadas por los sujetos como *catástrofes cotidianas*, de las cuales en muchos grados se consideran responsables (Heller, 1972). Como sostiene la autora “La vida cotidiana está cargada de alternativas, de elecciones (...) Cuanto mayor es la importancia de la moralidad, el compromiso personal, la individualidad y el riesgo (...) en la decisión sobre una alternativa dada, tanto más fácilmente se yergue esta por encima de la cotidianidad y tanto menos es posible hablar de una decisión cotidiana” (Heller, 1972: 46-47).

Si bien en este trabajo no daremos cuenta de las diferentes formas en que los jóvenes se apropian o resisten a las diferentes interpelaciones de las que son objeto en la cotidianidad

escolar, no podíamos dejar de presentarlas preliminarmente porque, como planteamos con anterioridad, las elecciones y decisiones en torno al futuro son parte de un juego constante, dinámico y simultáneo de preguntas y repuestas.

Algunas reflexiones en torno a cómo son interpelados los jóvenes que “tienen que convertirse en adultos”

Hemos reflexionado sobre las preguntas –y algunas respuestas– en torno al futuro de los jóvenes en la cotidianidad escolar, en tanto la vida cotidiana nos permite, desde una perspectiva etnográfica, indagar sobre la producción y reproducción social de las elecciones, a partir de las cuales podemos analizar las estrategias de los *sujetos* en relación a sus *condiciones y posibilidades*.

En este sentido, la elección no es solo una cuestión individual, sino que se encuentra inmersa en un contexto que proyecta expectativas, aspiraciones e intereses sociales que se imbrican en las elecciones y decisiones personales. Como plantean Ezpeleta y Rockwell, el vínculo entre la formación de clases y la vida cotidiana de los sujetos nos permite reflexionar sobre “los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares” (Ezpeleta y Rockwell, 1985). De acuerdo con esta perspectiva, en la escuela confluyen intereses tanto del Estado y de los sectores sociales dominantes, como de los sectores sociales subalternos. “Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan solo del atributo requerido como ‘necesario’ por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad.” Por su parte desde las políticas estatales se plantea “La

educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y el poder políticos” (Ezpeleta y Rockwell, 1985). En este sentido, cabría preguntarse si la “decisión” e “indecisión”, atribuidas a las elecciones de los jóvenes, están ligadas únicamente a la “inmadurez” o a la “irresponsabilidad” inherentes a la “adolescencia”; o si estas “indecisiones” pueden entenderse como parte de un conflicto estructural¹⁵ característico del neoliberalismo, que se manifiesta en las tensiones que las personas vivencian como *catástrofes cotidianas*.

En muchos casos, lo que ciertos adultos perciben como un desinterés de los jóvenes en torno a su futuro, puede ser entendido como desencuentro generacional sobre la forma en que se planifica el mismo, y cómo en esta planificación se articulan experiencias a partir de las cuales se apropian, reformulan y resisten los mandatos sociales. ¿Podemos pensar que los jóvenes no consideran la escolarización como “garantía de movilidad social”, sino como una *posibilidad* para esta movilidad, aunque perciben que esta movilidad no se cumple necesariamente con la terminación del nivel medio o superior? Si esto fuera así, ¿hay diferencias generacionales en la *construcción social del futuro*, en tanto articulaciones que las personas realizan de sus propias experiencias en relación con las experiencias de otros sujetos con los que interactúan?

15 Laura Santillán señala que es necesario tener en cuenta a la hora de analizar entramados sociales que “Las nuevas políticas de Estado, dependientes de la lógica de mercado, abrieron a la implementación de medidas que provocaron la creciente precarización de las relaciones de trabajo y con ello la fragmentación de los lazos sociales y la creciente vulnerabilidad social (Murmis, 1992; Beccaria y López, 1996). La concentración de capitales produjo, entre otras, la desaparición de un importante número de empresas e industrias (Aspiazu, 1998, 2003; Basualdo 2001, 2002) y la informalización en la organización del trabajo devino en una creciente degradación salarial que puso en jaque no solo los derechos laborales sino el sistema de protecciones colectivas del que gozaban los trabajadores en las décadas previas”. (Santillán, 2007b)

Como afirma Heller ser adulto es vivir la cotidianeidad. La finalización de la escuela secundaria es hegemónicamente vivenciada en las sociedades contemporáneas como garantía de la “inserción” en la sociedad; así, la escuela ha desempeñado históricamente la tarea de formar a los jóvenes para desenvolverse como “adultos” autónomos. A partir de las reflexiones realizadas a lo largo de este trabajo, intentamos poner en “suspense” esta noción de “responsabilidad individual” en las elecciones que los jóvenes realizan en torno a su futuro, dando cuenta de lo constitutivo del contexto social y situacional introducidos a partir de la interpelación. ¿Es posible responsabilizar de sus decisiones y su consecuente inserción social –exitosa– a los sujetos como individuos autónomos? ¿Qué prácticas y representaciones desencadenan las “insistencias” en torno a las elecciones?

Tal como afirma Santillán las presiones de los adultos hacia los jóvenes en torno a sus elecciones, están asociadas a expectativas de movilidad social (Santillán, 2007b); expectativas que son percibidas por los sujetos y que configuran distintas formas de apropiación.

Según Heller, la estructura de la vida cotidiana no nos permite concentrar el pensamiento en cada decisión, por ende, asumir completamente las responsabilidades que implica cada elección que realizamos. Ninguna elección, ni siquiera las referidas a las pasiones, son enteramente cotidianas. De esta forma nos preguntamos qué características asume la decisión que deben tomar estos jóvenes en torno a la elección de una carrera o trabajo futuros, teniendo en cuenta la carga social que esta elección tiene, sobre todo, considerando que estos jóvenes intuyen que esta decisión marcará sus trayectorias.¹⁶ Esta insistencia por parte de los

16 En este libro, ocupándose de analizar procesos de discriminación y exclusión, Jens Ariel Thisted analiza las formas en que las sanciones normalizadoras son parte de la producción de subjetividad, teniendo en cuenta que las sociedades no sufren la discriminación-exclusión como tales, sino que son los individuos

docentes y las políticas educativas, muchas veces apropiada y muchas veces resistida por los jóvenes y sus familias, se manifiesta, por ejemplo, en el “horror” que causa en muchos de los adultos, la “indecisión” de los jóvenes frente a dicha elección. Pero hay algo en la forma en que se manifiesta esta insistencia en la cotidianidad escolar que hace que sea diferente a la insistencia de las políticas educativas: el derecho de los jóvenes a tener herramientas para decidir sobre su futuro se transforma en el deber de los jóvenes de utilizar las herramientas que se les otorgaron en la escuela para decidir sobre su futuro.

Consideramos indispensable a nivel analítico deconstruir estas *expectativas* desde una perspectiva etnográfica, para dar cuenta de un proceso de negociación –que necesariamente debe ser contextualizado– que nos permita comprender la compleja red de aspiraciones estatales, escolares, familiares y sociales que los jóvenes articulan en estas construcciones de futuro, ya no como acción racional de un individuo, sino como apropiación y construcción social.

Son muchas las preguntas que quedan abiertas: ¿qué marcas dejan la escuela y la familia en los deseos, aspiraciones e intereses que los jóvenes ponen en juego en sus elecciones? ¿Cómo se apropian los jóvenes las interpelaciones que las políticas educativas, la escuela, la familia y los grupos de pares

quienes sufren. Según el autor “este sufrimiento no es producto de una falla del individuo, una mala comprensión de su vida, una patología, sino que sucede a partir de una actividad específica de conjuntos sociales que hacen sufrir con diferente grado de conciencia y voluntad”. Si bien es un tema que no se profundiza en este artículo, esta conceptualización en torno a la “producción social de la singularidad del sufrimiento”, es sugerente a la hora de abordar las catástrofes cotidianas que, como plantea Heller, exceden el desarrollo llano de la vida cotidiana. En este caso, como se sostiene a lo largo de este artículo, las decisiones que los jóvenes toman en torno a su futuro tienen un carácter particular, en tanto estos jóvenes son interpelados a asumir, en gran parte, la responsabilidad por un futuro exitoso. Al percibir la importancia socialmente dada a esta decisión, los jóvenes parecerían asumir, en algunos casos, la responsabilidad del éxito o el fracaso unívoco que esta decisión implica, a partir de un proceso de individualización de la misma que es construido socialmente.

realizan en torno a la construcción del futuro? Y, por último, ¿por qué es tan relevante para una sociedad que no puede garantizarle la inclusión a los jóvenes, interpelarlos sobre un futuro incierto?

De recursos y saberes: reflexiones en torno a los “usos” del conocimiento escolar en la “reunión de padres”

Maximiliano Rúa¹

Introducción

Este artículo se enmarca en el proyecto de tesis de maestría que me encuentro desarrollando. En el mismo propongo explorar los *usos*² de la escritura y la lectura en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos desplegados entre niños y adultos, en el contexto escolar.

Al hacer *uso* de un determinado “objeto” en un contexto particular, los sujetos *relacionan* conocimientos producidos y apropiados en diferentes contextos de su vida cotidiana en torno a ese mismo “objeto”. Dicha apropiación, en términos de Rockwell, “simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión y hacen uso de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la

1 A Ma que asumió la responsabilidad de enseñarme en libertad, incluso en los momentos en los que mi juventud y la mirada de los otros cuestionaban su amor.

2 En tanto los usos movilizan prácticas y sentidos.

vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas. Esta noción de apropiación coincide con un concepción antropológica emergente de la cultura como múltiple, situada, histórica y claramente no como agente” (Rockwell, 1996a).

En otras palabras, los *usos* que los sujetos producen, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos propuestos escolarmente movilizan las experiencias que se van construyendo en torno a estos, en tanto recursos culturalmente disponibles durante toda su trayectoria de vida. Se producen así, desplazamientos y penetraciones de prácticas y relaciones pertenecientes a los diferentes contextos donde se va anudando la experiencia del sujeto.³ De este modo, al hacerse *uso* de los conocimientos que la escuela transmite, el sujeto produce su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otro (Ferreiro y Gómez Palacio, 2002).

Es por esto que, abordar los *usos* de los conocimientos desplegados en las “actividades escolares”⁴ implica dar cuenta de un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente y constituidas por una “...trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas

3 Respecto de las diferentes formas en las que se presenta la articulación entre la experiencia de los sujetos y sus condiciones de posibilidad, ver en este mismo libro los artículos de Thisted, Gessaghi, Petrelli, Cerletti, Gallardo y Hirsch.

4 Entendemos por actividades áulicas un conjunto de herramientas utilizadas por los docentes destinadas a fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la currícula escolar. El sentido y los usos que adquieren las actividades áulicas varían según las metas del sistema escolar vigente y su articulación con el contexto histórico en el que transcurre. Por estas características las actividades escolares permitirían dar cuenta, por su carácter mediador, de la trama de relaciones que se entreteje entre la escuela y la familia, en torno a los procesos de apropiación y producción de los conocimientos socialmente aceptados. Las actividades escolares -lectura de mapas y libros, resolución de evaluaciones, tareas y deberes, organización y planeamiento del tiempo- son, entre otras, donde los usos de la escritura y la lectura se ponen en juego dando cuenta de las articulaciones de saberes que los niños y maestros producen, al poner en uso, en la resolución de dichas actividades, prácticas y representaciones de la experiencia escolar de escritura y lectura en la experiencia familiar y viceversa.

y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica, e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos...”. (Rockwell, 2001b)

En particular, en este trabajo analizamos las relaciones desplegadas entre maestros y familiares de los niños, en lo que habitualmente se conoce en las escuelas como “reunión de padres”,⁵ en torno a la apropiación de los conocimientos propuestos escolarmente, dando cuenta de cómo en este proceso se entretejen *usos* diferenciales en torno a estos.

La cotidianeidad del conocer y el saber

La vida cotidiana es, según Agnes Heller, donde los sujetos “...ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. La circunstancia de que todas sus capacidades se ponen en obra determina también, como es natural, el que ninguna de ellas pueda actuarse, ni con mucho con toda su intensidad” (Heller, 1972). Los sujetos aprenden y enseñan en la cotidianeidad a hacer uso de los “recursos culturales disponibles” –entre los que se encuentran la lectura y la escritura–; sin embargo, el uso de dichos recursos varía en función de las relaciones sociales en las cuales se los ponen en acción. Desde otro marco, pero en el mismo sentido, de Certeau sostiene “...que cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales” (de Certeau, 1996).

Es en el grupo donde los elementos de la cotidianeidad cobran sentido, donde “...las normas asimiladas cobran ‘valor’ (...) cuando estas comunican realmente al individuo los

5 Siguiendo los planteos de Neufeld y Thisted en este volumen, podríamos decir que “la reunión de padres” articula tanto las interacciones cotidianas entre los sujetos, como las políticas de Estado.

valores de las integraciones mayores, cuando el individuo –saliedo del grupo (por ejemplo, de la familia)– es capaz de sostenerse autónomamente en el mundo de las integraciones mayores...” (Heller, 1972).⁶

Los conocimientos propuestos por la escuela son producto de un proceso de construcción colectiva que se expresa en las prácticas escolares cotidianas en el salón de clase. Pues, como sostiene J. Bruner, “...casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura. No se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es eso lo que me hace subrayar (...) la importancia de negociar y el compartir, en síntesis de la creación conjunta de la enseñanza” (1986).

Podríamos pensar, siguiendo a de Certeau, que los conocimientos que la escuela intenta transmitir operan a partir de “...la construcción de frases propias con un vocabulario y una sintaxis recibidos” (de Certeau, 1996). De este modo, recuperando a Rockwell y Gálvez (1982) sostenemos que, los “conocimiento escolares” se componen a partir de los contenidos de la propuesta curricular elaborada por docentes y directivos, de los contenidos de los libros, de los saberes sociales puestos en juego por cada sujeto y de la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones que se establece entre, docentes, padres y estudiantes.

Entendemos por *saber*, “A este conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituir-la...” (Foucault, 1969). El saber se estaría produciendo en el

6 Respecto a la articulación de los sujetos a grupos mayores a partir de la circulación de valores y prácticas cotidianas, en este mismo libro, Hirsch analiza las relaciones e implicancias que producen las construcciones que del futuro de los jóvenes circulan durante la finalización de su escolarización secundaria.

proceso de producción desplegado en las relaciones y prácticas institucionales cotidianas y, por ende, no sería solo el que es sabido, el que está escrito en la currícula oficial, en la planificación docente o en los libros de texto. Saber algo no es poseer algo: es poder hacer, poder hacer que se despliega a partir de y en las experiencias desarrolladas en los diferentes contextos por los que transitan su cotidianeidad los sujetos.

El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, es decir, el conocimiento, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que este a su vez transforme al mundo. “Los saberes son dominios inventariados, catalogados, y el conocimiento representa una cierta organización de los saberes. Según Morin, el conocimiento conduce a la selección de los datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son se basa en la elección y la asignación de un lugar determinado a los datos de acuerdo con un modo de organización dominante que aplica dos principios: el de la simplificación y el de la separación” (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

Al hacer las actividades propuestas, al seleccionar los contenidos a ser enseñados, al recuperar los aprendizajes enseñados, al integrar los saberes previos, docentes, padres, adultos a cargo y estudiantes/niños realizan una “...elección relativamente libre (autónoma) de los elementos específicos y particulares...” (Heller, 1972). Elección que produce un hacer entretelado en el particular *saber-hacer* de cada sujeto y la especificidad del conocimiento requerido, en este caso, el escolar. Si entendemos, en términos de Heller, que lo específico es lo que torna social a nuestras actividades, el sumar, por ejemplo, sería una actividad social que pondría en juego un saber socialmente necesario, lo particular entonces sería el singular sentido que motiva estas actividades. De esta forma, la singularidad que adquiere la resolución de las sumas

dependerá de las relaciones cotidianas en las que se esté desplegando dicha actividad, y por ende del conocimiento que se esté promoviendo.

Así, al dialogar en torno al sentido que adquieren los conocimientos enseñados y aprendidos en el contexto escolar, docentes y familiares están, parafraseando a Heller, construyendo sobre sus saberes, produciendo conocimiento, sin transformar en nuevo al saber ya dado.

A partir de estas conceptualizaciones teóricas y entendiendo la “reunión de padres” como un espacio de producción de conocimiento, reflexiono en torno a cómo los *usos* de un “objeto”, aparentemente perteneciente a la dinámica escolar, son apropiados en otros contextos.

La “reunión de padres”

Lejos de constituir simples instrumentos usados
por el Estado para moldear corazones y mentes,
las escuelas se convierten en sitios donde diversas
representaciones de la persona educada entran en juego,
son avanzadas, retraídas, o elaboradas.

Elsie Rockwell

La localidad esta ubicada al sur de la provincia de Buenos Aires, a unos 62 km de la Capital Federal. Como les sucedió a muchas ciudades del interior, comenzó a desarrollarse en torno a la iglesia y la plaza principal el 22 de enero de 1822. El casco urbano está rodeado de caseríos y charcas que van salpicando el paisaje hasta la siguiente localidad. En este casco urbano, sobre la calle Rivadavia entre Manuel Acuña y Belgrano, en plena zona céntrica de la ciudad se encuentra la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano”.

Para los habitantes de la ciudad la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano” es el “Departamento de

Aplicaciones”, nombre que recibe en referencia a su creación, dado que es producto de la lucha que la cooperadora y la comunidad educativa llevaron adelante durante 1959 con el objetivo de tener un nivel propio donde las estudiantes del Magisterio, creado en 1957, pudieran realizar sus prácticas. Pero el “Departamento de Aplicaciones” es para la comunidad local, especialmente para los directivos, maestros, estudiantes y familiares egresados “...una institución con mucho prestigio en la ciudad, heredera de la vieja tradición normalista...”⁷

A continuación transcribo las notas tomadas durante, una reunión de padres en la escuela contextualizada en el párrafo anterior:

En el “Departamento de Aplicaciones”, el día de la reunión de padres al que estamos haciendo referencia, estaban sentados alrededor de la extensa mesa rectangular del SUM:⁸ Marina mamá de Ludmila, Mercedes mamá de Nahuel, Soledad mamá de Sofía, María Clara mamá de Olivia, María Estela abuela de Diana, Juana abuela de Juanita y tía de Emilia, Laura hermana de Santi, Nadia prima de Verónica, Romina mamá de Ismael, Claudio y Marina padres de Diego, Esteban hermano de María Eva, el resto de los chicos de 1º A, Susana, la maestra, y yo.

Susana, a medida que va nombrando a cada uno de los adultos presentes, les alcanza el boletín del niño que tienen a cargo. Mientras tanto, los adultos conversan, comentan las calificaciones o algún evento de su cotidianidad y los niños hablan. Al terminar de repartir los boletines, Susana inicia el siguiente diálogo con los padres.

Susana: ...hoy se llevan la tarea. ¿cómo van en la casa con lo que les mandamos...?

7 Entrevista con la Directora de la Escuela “Manuel Belgrano”, 2008.

8 Salón de Usos Múltiples.

Madre 1: ...con Ludmila tenemos un conflicto con la “f”... y ella no quiere hacer la tarea si no le sale...

S.: ¿Qué es lo que no le sale?

M.1.: ...la “f”... el rulito que hay que hacer cuando la escribe manuscrita (en referencia al uso de la cursiva)... y le voy a confesar que a mí tampoco me sale muy bien la manuscrita... se me va la mano... entonces cuando ella no la quiere hacer no sé qué hacer o decirle, cómo le muestro...

S.: De todas formas no está dentro de las expectativas el manejo de la manuscrita, lo que pasa que voy viendo cómo van y les voy agregando de a poco... sí para eso es la tarea, estamos empezando de a poco con la manuscrita, la vamos usando en lo que hacemos todo los días, vieron cuando ponemos la fecha en el cuaderno debajo de la imprenta escribimos lo mismo con manuscrita...

Abuela: A nosotros también se nos dificulta la manuscrita, de hecho te lo decía el otro día en la Feria (en referencia a un encuentro casual entre ella y Susana, en la Feria que todos los segundos domingos del mes se realiza en el predio de la Sociedad Rural), no nos sale como está en el libro, eso es lo que te queríamos decir con mi hermana...

S.: Sí claro, lo del libro es un modelo no tiene por qué ser igual, cada nene la va haciendo de diferente forma... además no se preocupen que a mí tampoco me sale como en el libro... Todos sonríen ante el comentario.

Hermana 1: ...claro por eso Santi me pidió la lista el otro día en VEA (en referencia al supermercado), le dije que no se si me iba a entender la letra pero me la entendió... y leía la lista... me iba preguntando y le iba diciendo lo que había escrito, mientras lo buscábamos...

S.: Sí, lo mismo estamos haciendo con los números, quizás haya algunas preguntas en casa, estamos de a poco generando asociaciones con 1 y 0, por ejemplo nos planteamos relacionar 1 y 0 + 0 es 100 o vamos por ejemplo 1 + 1 y 00 es igual a 200, no son los objetivos que aprendan el número 200, sino que hagan relaciones.

Abuela 1: A Diana la tengo todas las tardes en el negocio (la señora tiene una mercería) y el miércoles estábamos ordenando los botones, en general ordeno por tipo y de a 100, yo le comento lo que estoy haciendo y le digo que si quiere me ayude a ordenarlos y separarlos de a 100, y ella me entendía pero no podía contar hasta 100, a mí me llamó mucho la atención...

S.: Claro, lo que estamos haciendo es relaciones, pero todavía no saben contar hasta el 100, es para que relacionen como se construyen los números...

Madre 2: ¿Con el tema de los acentos, cómo hacemos? ¿Vos enseñas ortografía en 1º? Vos sabes que, que yo también soy docente, y no sé... ¿Se puede enseñar ortografía a esta edad?

S.: Sí, pero no les bajo puntos en las pruebas si no los ponen sino que los llamo y les explico la acentuación... de esta forma vamos viendo de a poco las reglas...

Madre 3: Para mí es muy importante que vayan sabiendo los acentos, es importante que escriban bien sin errores... Todos los presentes apoyan esta afirmación con el movimiento ascendente de sus cabezas, la Madre 2 que se había presentado como docente, mira sin asentir; como el resto de los presentes apoya la decisión de Susana.

Madre 4: Lo que me cuesta con el mío es el tema de la “h”... bueno, aunque yo soy docente... la “h” es la tramposa...

M. 2: ...está bueno lo que les mandás leer... y bueno no hay que subestimarlos...

El encuentro se extiende por unos minutos más, se firma el acta del día por todos los presentes, quienes se van retirando con los niños que tienen a cargo, Susana mientras tanto, va formando al resto de los niños en el patio de salida.

El extracto del registro de la “reunión de padres” nos permite sostener que al interior de la institución escolar se despliegan espacios donde docentes y padres identifican,

nombran y visibilizan saberes, saberes-hacer, productos de sus prácticas y experiencias que finalmente producen los conocimientos escolares a ser enseñados-aprendidos. Los saberes o saberes-hacer primero, son identificados socialmente, luego, nombrados por alguna autoridad,⁹ para finalmente tornarse visibles en un “objeto” de conocimiento (Lahire, 2006).

En los diálogos que se establecen entre la docente y los diferentes adultos se están apropiando saberes y saberes-hacer que implican usos diferenciales y complementarios de la “f” o las asociaciones entre el “1” y el “0”. Así como en los sentidos de la docente la asociación propuesta entre el “1” y el “0” implica promover el sistema de usos escolares en torno a lo que implica “construir números”, para los adultos que asisten a la reunión de padres la asociación entre “1” y el “0” cobra otros sentidos, otro saber-hacer, adquiere otros *usos*.

Si hay un conocimiento escolar en torno a lo que implica transmitir la forma en la que se debe escribir la “f” por la docente, hay a la vez, una multiplicidad de saberes-hacer la “f” valorados –en base a su experiencia– y usados por los diferentes adultos. El hacer la “f” cobra sentido, entonces, en el marco de las relaciones que unifican –en la acción– los saberes específicos con el conocimiento contextualmente válido, en el cual se está desplegando el uso de ese *recurso cultural* disponible.

Del mismo modo que Candela (2001), hemos intentado mostrar, a partir del análisis de la “reunión de padres” que “...el conocimiento científico escolar es una construcción social en la que la propuesta curricular (...) representa solo un punto de partida. Los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, (la escritura y la lectura) reconstruyen el

9 En este proceso de enunciación resultan centrales las prácticas de escritura y lectura.

conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y sentidos de las actividades realizadas” (Candela, 2001).

Reflexiones finales

... ahí donde dobla el viento y se cruzan los atajos,
ahí donde brinda la vida en la esquina de mi barrio.

La Renga

En el apartado anterior he intentado dar cuenta de los *usos* que adquieren algunos conocimientos propuestos por la escuela, y de cómo dichos *usos* se despliegan entre maestros y familiares de los niños a partir de sus propias experiencias en torno a los mismos. Debido a esto, al ser apropiados en el marco de otras relaciones, los conocimientos producidos escolarmente ligan los saberes que supusieron su organización con otros saberes que no necesariamente formaron parte de su elaboración, produciendo de esta forma “otros” conocimientos.

En la “reunión de padres” niños, maestros y adultos despliegan relaciones que producen conocimientos, a partir de un proceso de producción y apropiación en torno a los *usos* con los que adquieren en su experiencia los conocimientos propuestos para la escolarización de los estudiantes. En este trabajo no tuve por objetivo analizar la validez de los recursos culturales o los conocimientos apropiados, seleccionados o usados por los diferentes sujetos presentes. Por el contrario, el propósito fue dar cuenta de que los conocimientos escolares se entretejen en las relaciones sociales de producción desplegadas entre los diferentes sujetos involucrados en la educación de los niños, en el caso que nos ocupa, el 1º A de la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano” de una localidad bonaerense, presentes en la “reunión de padres”.

De esta forma, intentamos profundizar el planteo de Rockwell cuando sostiene que la apropiación simultáneamente conlleva

el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. “El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión y hacen uso de los recursos culturales disponibles” (Rockwell, 1996b). Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas. Pues, como sostiene Belleirot, “...el saber, pensamiento sobre los saberes, representa la búsqueda de la unidad de una época y una sociedad ya que, como lo recuerda C. Castoriadis, el contenido y el método de producción del saber son tributarios de la relación singular que mantiene una sociedad con su saber y sus saberes...” (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

En este sentido, las reuniones de padres, están dando cuenta de la articulación de *saberes-hacer en uso*. Pues que, al hacer uso de prácticas de la experiencia escolar en la experiencia familiar y viceversa, padres y maestros van entretejiendo marcos de referencia compartidos para los conocimientos a ser enseñados y aprendidos.

En este trabajo he pretendido en principio, dar cuenta de los *usos*, que pueden llegar a condensar los conocimientos de la “f” y las asociaciones entre el “1” y el “0”. En segundo lugar, he intentado dar cuenta de que estos *usos* se relacionan con sus contextos de apropiación y que es en el marco de las relaciones sociales que unifican dichos contextos donde se articulan los sentidos construidos en las experiencia (saberes) con los diferentes sistemas de reglas (conocimientos) en torno a la “f” el “1” o el “0”. Finalmente he intentado dar cuenta, de que es en el marco de las relaciones entre estudiantes, maestros y familiares de los niños donde se producen los conocimientos a ser enseñados y aprendidos en cada escuela.

Bibliografía

- Achilli, E. 1992. *Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*. Rosario. CRICSO.
- . 1993a. “La cotidianeidad. Algunas consideraciones teórico metodológicas”. Documento de Trabajo. Rosario, Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- . 1993b. “El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (resignificando la práctica pedagógica en taller de educadores)”, Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario y Asociación del Magisterio de Santa Fe.
- . 1996. “*Práctica docente y diversidad sociocultural*”. *Los desafíos de la igualdad educativa frente a la igualdad social*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Rosario, Homo Sapiens.
- . 2005. *Investigar en Antropología Social*. Rosario, Laborde Editor.
- Althabe, G. 1999. “Hacia una antropología del presente”, en Althabe, G. y Schuster, F. G. (comps.), *Antropología del presente*. Buenos Aires, Edicial.

- Apple, M. 1997. "Educación, identidad y papas fritas baratas", en Gentilli, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Losada.
- Bajtín, M. 1999. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Barth, F. 1966. *Models of Social Organization*. Londres, Royal Anthropological Institute.
- Barreira, I. Alentar Firmo. 2001. "Política, memoria e espaço público: a via dos sentimentos". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 16(46).
- Bauer, M. 2000. "Des élites légitimes ?", en *Dossier. Problèmes politiques et sociaux. Dossiers d'actualité mondiale*. Décembre, N° 848.
- Beccaria, L. 1993. "Cambios en la estructura distributiva 1975-1990", en Minujin A. y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. 1998. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Bello, M. E. 2003. "Escuelas y condiciones de educabilidad". Ponencia presentada al *Congreso Internacional Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo*. Lima, 7 al 10 de octubre.
- Beltrán, G. y Heredia, M. 2002. "La emergencia de los barrios privados en Buenos Aires. Algunas reflexiones sobre la distribución del espacio a partir de Simmel y Elías". *Apuntes de investigación del CECYP*, N° 8, junio.
- Boholansky, R. 1984. *La orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires, Nueva visión.

- Bourdieu, P. 1984. “Espace social et genèse des ‘classes’”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 52, N° 1. París, Bruner.
- . 1988. *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- . 1994. “Espíritu de familia”, en *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. París, Editions du Seuil.
- . 2007. [1993]. *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. 1978. “Le patronat”. *Actes de recherche en sciences sociales*, N° 20-21.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1977. “Capital cultural y comunicación pedagógica”, “Tradición ilustrada y conservación social”, en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bottomore, T. B. 1964. *Elites and Society*. Londres, Watts.
- Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa*. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- Bravin, C. 2004. *Escuelas, familias y mujeres*. Buenos Aires, Noveduc.
- Bruner, E. M. 1986. “Experience and its Expressions”, en Turner, V. y Bruner, E. (eds.), *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.
- Busino, G. 1992. *Elite(s) et élitisme (Que sais-je?)*. París, Presses Universitaires de France.
- Bustelo E. 1993. “Presentación”, en Minujin A. y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada.
- Candela, A. 2000. “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”, en Rockwell, E. (comp.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Cappellacci, I. y Sinisi, L. 2006. *La educación media en la Argentina* (mimeo).
- Cardozo, F. E. 1970. “Comentarios sobre los conceptos de sobrepoblación relativa y marginalidad”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 1 y 2, Santiago de Chile, FLACSO.
- Carli, S. 2005. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castel, R. 2004. *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Colección Fichas del siglo XXI. Buenos Aires, Topia.
- Castoriadis, C. 1993. *La institución imaginaria de la sociedad*, 2da. ed., vol. I. Buenos Aires, Tusquets.
- Cerletti, L. 2003. *Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil*. Tesis de Licenciatura. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . 2005. “Trayectorias y recorridos escolares en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires”, en Achilli, E. *et al.* (comps.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario, Laborde Editor.
- . 2006a. “La escuela ante la desigualdad. Un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa”. *IV Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . 2006b. *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- . 2007a. “Entre lo visible y lo invisible: familias, escuelas e interacciones cotidianas”. *Revista Novedades Educativas*, N° 201, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- . 2007b. *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires. Noveduc.
- . 2008. “Usos y sentidos de la categoría “familia” en relación a la escolarización infantil, un análisis crítico”. *Actas de las III Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cerletti, L.; Gallardo, S.; García, J.; Hirsch, M.; Rúa M. y Ruggiero, L. 2007. “De barrios, escuelas y políticas estatales en torno a la escolarización. Avances de una investigación etnográfica en contextos de diversidad socio-cultural y desigualdad social”. Porto Alegre, VII RAM.
- Cerezo, F. y Esteban, M. 1994. “La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos”. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XIV, N° 2.
- Coenen-Hunter, J. 2004. *Sociologie des élites*. París, Armand Colin/Sejer.
- Colen, S. 1995. “‘Like a mother to them’: Stratified reproduction and West Indian childcare workers and employers in New York”, en Ginsburg, F. D. y Rapp, R. (orgs.), *Conceiving the New World order: the global politics of reproduction*. Berkeley, University of California Press.
- Crehan, K. 2002. *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona, Bellaterra.
- Crompton, R. 1994. *Clase y estratificación*. Barcelona, Tecnos.
- Dabenigno, V.; Iñigo, L. y Skounal, G. 2009. *Inserción ocupacional y continuidad educativa de los egresados recientes de escuelas con modalidad comercial de la Ciudad de Buenos Aires*. Informe final. Buenos Aires, Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Daich, D., Pita, M. V. y Sirimarco, M. 2007. “Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales”. *Cuadernos de Antropología Social*, 25.
- de Certeau, M. 1996. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- De Imaz, J. L. 1962. *La clase alta de Buenos Aires*. Buenos Aires, Investigaciones y trabajos del Instituto de Sociología.
- . 1964. *Los que mandan*. Buenos Aires, EUdeBA.
- Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. 2002. Resolución 5740/02.
- Di Liscia, M. S. 2008. “Los bordes y límites de la Eugenesia. Donde caen las ‘razas superiores’ (Argentina, primera mitad del siglo XX)”, en *Políticas del Cuerpo. Estrategias modernas de normalización del Individuo y la Sociedad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Diario *Clarín*. “Los privados ven mayor pobreza que la oficial”, 28/9/07.
- Díaz de Rada, A. *¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración de la etnicidad en Sápmi (Noruega)*. Manuscrito no publicado.
- Dirección General de Estadística y Censos. 2007. Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires. Aspectos laborales.
- Dubet, F. 2004. «Que faire des classes sociales?», en Chopart, J. N. y Martin. C. (dirs.), *Des sociétés sans classes?* París, Editions ENSP.
- Equipo de Orientación Escolar y Centro de Salud Comunitario. Consultado en www.buenosaires.gov.ar

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. 1985. “Escuela y clases subalternas”, en *Educación y clases populares en América Latina*. México, DIE.
- Feijoo, M. del C. 1993. “Los gasoleros. Estrategias de consumo de los NUPO”, en Minujín A. y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada.
- Fernández, R. 2004. “La Indiferencia divide, la Necesidad y la Perseverancia en la Adversidad Unen”. Consultado en www.comunidadboliviana.com.ar
- Fernández Álvarez, M. I. 2008. “El lenguaje de las emociones en el estudio de la movilización social: apuntes para la discusión a partir de un estudio etnográfico sobre recuperaciones de fábricas en la Ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Investigación en Antropología Social*. SEANSO, ICA, FFyL, UBA, noviembre.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. 2002. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Ferroni, M.; Penecino, E. y Sánchez, A. 2005. “Violencia en la escuela: situaciones visibles en tramas invisibles”, en *Violencia, medios y miedos. Peligro, niños en la escuela. Los sentidos de las violencias*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Filmus, D. 1985. *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Serie de Documentos de investigación N° 30. Buenos Aires, FLACSO.
- Fonseca, C. 1998. *Caminos de adopción*. Buenos Aires, EUdeBA.
- Foucault, M. 1969. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- . 1992. *Microfísica del poder*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.

- Gallardo, S. 2008. "Sujetos e instituciones, prácticas y normativas: acerca de cómo se piensan y resuelven problemas escolares en la cotidianeidad barrial". *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Posadas, Departamento de Antropología Social, Programa de Posgrado en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Agosto.
- García, J. y Paoletta, H. 2007. "Avances de una investigación etnográfica en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social: contextualización de escuelas, barrios y políticas estatales en el escenario pos 2002". *Jornadas de Trabajo Social*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Gavazzo, N. 2002. "La Diablada de Oruro en Buenos Aires. Cultura, identidad e integración en la inmigración boliviana". Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Gessaghi, V. 2006. Plan de tesis doctoral presentado en el seminario de doctorado: "Investigar en antropología social. Cuestiones de orden metodológico". Prof. Elena L. Achilli
- . 2008. "De idas y vueltas entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual en una aproximación al estudio de la relación entre educación y clases dominantes". Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Posadas, Universidad Nacional de Misiones.
- Giberti, E. 2005. *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Giddens, A. 1979. *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. 2da. ed. Madrid, Alianza Universidad.

- Gilly, M. 1991. “Les représentations sociales dans le champs éducatif”, en Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France.
- Girard, R. 1986. *El chivo expiatorio*. Barcelona, Anagrama.
- . 1995. *La violencia y lo sagrado*. Barcelona, Anagrama.
- González, H. 1993. “El sujeto de la pobreza: un problema de la teoría social”, en Minujin A. y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada.
- Gramsci, A. 1984. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce; La política y el estado moderno; Los intelectuales y la organización de la cultura*. (Selección de textos). México, Nueva Visión.
- Grassi, E. 1998. “La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios en el orden social”, en Neufeld, M. R. et. al. (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder; el mundo en movimiento*. Buenos Aires, EUdeBA.
- . 2003a. “Condiciones de trabajo y exclusión social. Más allá del empleo y la sobrevivencia”. *Socialis Revista Latinoamericana de Política Social*, N° 7. FCS(UBA) FCPRI (UNR) FLACSO/Homo Sapiens.
- . 2003b. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.
- Grassi E. y Danani, C. (orgs.) 2009. *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires, Espacio.
- Gutiérrez A. 2007. *Pobre como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba, Ferreyra Editor.

- Hammersly, M. y Atkinson, P. 1994. “Qué es la etnografía”, en *Etnografía*. Barcelona, Paidós.
- Heller, A. 1972. “La estructura de la vida cotidiana”, en *Historia y vida cotidiana*. Barcelona, Grijalbo.
- . 1991. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Heredia, M. 2005. “La sociología en las alturas. Aproximaciones al estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina”. *Revista Apuntes de investigación del CECYP*. Año IX, N° 10, julio.
- Herrera Vegas, D. y Jáuregui, C. 2003. *Familias argentinas*. Buenos Aires, Ediciones Calvo.
- Hirsch, M. y Rúa, M. 2008. *De continuidades y rupturas: la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y La Ley de Educación Nacional*. Mimeo.
- Holy, L. 1984. “Teoría, metodología y proceso de investigación”, en Ellen, R. F. (comp.). *Ethnographic Research. A guide of general conduct*. Londres. Academic Press, Lahir.
- Hout, M.; Brooks, C. y Maza, J. 1993. “The persistence of classes in post-industrial societies”. *International Sociology*, vol. 8, n° 3, septiembre.
- INDEC. 2007. Condiciones de vida. Línea de pobreza y Canasta Básica. Informes de prensa. Disponible en: <http://www.indec.mecon.ar/>
- Kessler G. 2000. “Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia de empobrecimiento”, en Svampa, M. (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.

- . 2002. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Laumonier I., Rocca, M. y Smolensky, E. 1984. *Presencia de la tradición andina en Buenos Aires*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Lahire, B. 2006. “Lógicas prácticas. El hacer y el decir sobre el hacer”, en *El espíritu sociológico*, cap. 7. Buenos Aires, Manantial.
- Levinson, B. y Holland, D. 1996. “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. C., *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York, State University of New York.
- Levi-Strauss, C. 2006. *Tristes trópicos*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Lewandowsky, O. 1974. “Différenciation et mécanismes d'intégration de la classe dirigeante. L'image sociale de l'élite après le Who's Who in France”. *Revue française de Sociologie*, vol. XV, n° 1, pp. 43-73.
- Lezcano, A. 1999. “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”, en Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana.
- Lomnitz, L. 1978. *Cómo sobreviven los marginados*. México, Siglo XXI.
- López, A. 1996. *El mapa de la pobreza urbana I*. Buenos Aires, ATE, IDEP.
- Lozano, C. 2007. “Se incrementaron los niveles de pobreza en Argentina”. Consultado en http://www.cta.org.ar/base/article.php?id_article=7889, septiembre.

- Lvovich, D. 2000. "Colgados de la soga. La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la ciudad de Buenos Aires", en Svampa, M. (ed.) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Magnani, E. 2003. *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Mannheim, K. 1974. *Libertad, poder y planificación democrática*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Manzano, V.; Novaro, G.; Santillán, L. y Woods, M. *Introducción a la problemática de la desigualdad*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Marcus, G. 1988. *Elites, Ethnographic issues*. Albuquerque. University of New Mexico.
- McLaren, P. 1984. *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI.
- . 1995. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI.
- Méndez Paz (h), C. 2005. *Patricios y elites: el caso argentino 1535-1943*. Buenos Aires, Instituto Ruy Díaz de Guzmán.
- Menéndez, E. L. 1998. "Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social", en Neufeld, M. R.; Grimberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, EUdeBA.
- . 1999. "Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?", *Alteridades*, vol. 9 (17).
- . 2001a. "Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13, Buenos Aires, FFyL, UBA.

- . 2001b. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, Bellaterra.
- . 2002. “Usos y desusos de conceptos de Antropología Social”, cap. 4, en Menéndez, E., *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, Bellaterra.
- Menéndez, E. L. y Spinelli, H. (coords.) 2006. *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Mercado, R. y Rockwell. 1986. *La escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Merklen, D. 2000. “Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90”, en Svampa, M. (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- . 2005. *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2007a. “El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires”.
- . 2007b. “La repitencia en el nivel primario”.
- Minujin, A. 1993. “Prólogo” y “En la rodada”, en Minujin, A. y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada.
- Miranda, M. y Vallejo, G. 2006. “Sociodarwinismo y psicología de la inferioridad de los pueblos hispanoamericanos. Notas sobre el pensamiento de Carlos O. Bunge”. *Frenia*. CSIC, vol. VI.

- Montesinos, M. P. y Pallma, S. 1999. “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”, en Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps.), *De eso no se habla: Los “usos” de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, EUdeBA.
- Montesinos, M. P.; Neufeld, M. R. y Sinisi, L., 2001. “Requiem por la ‘escuelita de barrio’. Itinerarios, escuelas y trama urbana”. Ponencia en *V Jornadas Rosarinas de Antropología sociocultural*. Rosario, Departamento de Antropología Sociocultural, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. 2000. “Escuela y niñez en contextos de pobreza urbana y diversidad sociocultural”, en *VI Congreso de Antropología Social*. Mar del Plata.
- . 2008. “Cuando de rescatar se trata. Sentidos y prácticas en torno a la inclusión de adolescentes/jóvenes desescolarizados”. Ponencia en *IX Congreso de Antropología Social*, Misiones.
- Montesinos, M. P.; Pallma, S. y Sinisi, L. 2007. “Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos”. *Revista Etnia*, N° 48. Olavarría, Municipalidad de Olavarría.
- Montesinos, M. P.; Sinisi, L. y Schoo, S. 2009. “Sentidos en torno a la ‘obligatoriedad’ de la educación secundaria”, en Serie La Educación en Debate. *Documentos de la DiNIECE 6*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Murmis, M. 1969. “Tipos de marginalidad y posición en el proceso productivo”. *Revista Latinoamericana de Sociología*. N° 69/2. Buenos Aires, Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Torcuato Di Tella.

- Murmis, M. y Feldman, S. 1993. “La heterogeneidad social de las pobrezas”, en Minujin, A. y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada.
- Neufeld, M. R. 1998. “Estrategias familiares y escuela”. *Cuadernos de Antropología Social* 2. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . 2000. “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas*. Buenos Aires, octubre.
- . 2005. “¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la Antropología de la Educación”, en *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Neufeld, M. R. y Thisted J. A., (comps.) 1999. *De eso no se habla: los “usos” de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- . 2005. “Mirando la escuela desde la vereda de enfrente”, en Achilli, E. *et al.* (comps.). *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario, Laborde Editor.
- Nun, J. 1969. “Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal”. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 5, Nº 2, México.
- . 2001. *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Nun, J.; Marín, J. C. y Murmis, M. 1968. “La marginalidad en América Latina: informe preliminar”. Documento de trabajo Nº 35, Buenos Aires, CIS.

- Nurmi, J. E. 1991. "How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning", *Developmental Review*, vol. 11.
- Observatorio de la violencia en las escuelas. 2008. *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. 1a ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Olweus, D. 1989. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata.
- . 2007. "Acoso escolar, 'Bullying', en las escuelas: hechos e intervenciones". Ponencia coloquio en *Encuentro Europeo por la Convivencia*. Madrid, 30 de marzo.
- Oviedo de Benosa, S. 2004. *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pallma, S. 1994. "Escuela y marginalidad". Ponencia en *IV congreso Argentino de Antropología Social*. Olavarría.
- . 2003. "La capacitación de los docentes del Nivel de Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires". *Coloquio Nacional A diez años de la Ley Federal de Educación*. Córdoba, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- . 2004. "Una aproximación antropológica a la problemática de la capacitación de los docentes que trabajan en contextos de pobreza y discriminación", en *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba.
- Pallma, S. y Sinisi, L. 2004. "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pareto, V. 1935. *The mind and society*. Vol. III. Nueva York, Ams Pr Inc.

- Petrelli, L. 2007. "Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente". *Revista Avá*, en prensa.
- . 2008. "Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Intersecciones en Antropología* 9.
- Petrelli, L. y Gessaghi, V. 2006. "¿Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional". IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. 2, 3 y 4 de agosto.
- Piçon, M. E. y Pinçon-Charlot, M. 2000. *Sociologie de la bourgeoisie*, colección Repères. París, La Découverte.
- . 2004. "Hégémonie symbolique de la grande bourgeoisie", en Bouffartigue, P., *Le retour des classes sociales*. París, La dispute.
- Poulantzas, N. 1970. *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- Prieto de Quezada, M. T. 2009. "Narrativas de perturbados y perturbadores". *Novedades Educativas*, nº 224.
- Putnam, R. 1976. *The Comparative Study of Political Elites*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Quijano, A. 1970. *Polo marginal y mano de obra marginalizada*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Raus, D. M. "Argentina: las condiciones sociales de la gobernabilidad". Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Reynoso, C. 1995. "El lado oscuro de la descripción densa". *Revista de Antropología*, Nº 16.

- Ribeiro, M. 1999. “Exclusão: problematização do conceito”, en *Revista de Educação e Pesquisa*, vol. 25, N° 1, San Pablo.
- Rifiotis, T. 1999. “A mídia, o leitor-modelo e a denúncia da violência policial: o caso Favela Naval (Diadema)”. *Revista São Paulo em Perspectiva*. SEAD. 13(4).
- . 2006. “Alice do outro lado do espelho: revisitando as matrizes do campo das violências e dos conflitos sociais”. *Revista de Ciências Sociais*. UFC. 37(2).
- Rigby, K. y Slee, P. T. 1995. “Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being”, en *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42. <http://www.kenrigby.net/prp-child.pdf>
- Rockwell, E., 1986. *La relevancia de la etnografía para la transformación de las escuelas*. Colombia, ICPEP.
- . 1987. “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. México, DIE, CINVESTAV, IPN.
- . 1995. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- . 1996a. “Claves para apropiación: La escolarización rural en México” (trad.), en Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. C., *The cultural production of the educated person*. Albany, State University of New York Press.
- . 1996b. “La dinámica cultural en la escuela”, en Álvarez, A. y Del Río, P. *Hacia un currículo cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid.
- . 1997. “La dinámica cultural en la escuela”, en *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, A. Álvarez. Col. “Infancia y aprendizaje”.

- . 2000. “Tres planos para el estudio de las culturas escolares en el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural”. *Interações, estudos e pequizas*, vol. 5, N° 9. Brasil.
- . 2001a. “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”. *Cuadernos de Antropología social*, N° 13. Buenos Aires, Sección de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . 2001b. *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- . 2006. “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”. Conferencia en el *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires, mayo. En prensa en las memorias del simposio, editadas por M. R. Neufeld y G. Batallán.
- . 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E. y Gálvez, G. 1982. “Formas de transmisión del conocimiento científico, un análisis cualitativo”, en *Educación: Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación*, 42. México.
- Ruggiero, L. 2009. *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Sábato, J. F. 1988. *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. Buenos Aires, CISEA-Gel.
- Salvia A. 2007. “Consideraciones sobre la transición a la modernidad. La exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político”, en Salvia, A. y Chávez Molina, E. *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la*

metamorfosis de los sectores populares de la Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Santillán L. 2007a. “La ‘educación’ y la ‘escolarización’ infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XII, N° 34. México, Comie.

———. 2007b. *Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis doctoral. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Segalen, M. 1992. *Antropología histórica de la familia*. Madrid, Taurus.

Shumpeter, J. 1984. *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona, Folio.

Sinigagliesi, F. 2007. “*Bullying*: hostigamiento entre pares en edad escolar”. Consultado en http://www.grupocidep.org/biblioteca_bull1.html

Sinisi, L. 2003. “El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar”. OEI (mimeo).

Svampa M. 2000. “Introducción” en Svampa M. (ed.). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.

———. 2001. *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires, Biblos.

———. 2005. *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Taurus.

Tedesco, J. C. 1986. *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Centro de editores de América Latina.

- Tenti Fanfani, E. (comp.) 2000. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, Unicef-Losada.
- . 2002. “Prólogo”, en Kessler, G. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE–Unesco.
- . 2003. “La escuela y los modos de producción de hegemonía”, en *Revista Colombiana de Educación*, n° 45. Bogotá, UPN.
- Thompson, E. P. 1984. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica.
- Tiramonti, G. 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- . 2007. “Subjetividad, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar”, en Narodowski, M. y Gómez Shettinni, M. *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo.
- Tiramonti G. y Ziegler, S. 2008. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.
- Torrado S. 2004. *La herencia social del ajuste. Capital Intelectual. Claves para todos*. Buenos Aires, Ed. Capital Intelectual.
- Trouillot, M. 2001. “La antropología del Estado en la era de la globalización, encuentros cercanos de tipo engañoso”. *Current Anthropology*, vol. 42, N° 1.
- Turner, V. W. 1986. “Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience”, en Turner. V. y Bruner. E. (eds.). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.
- Unesco. 2006. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. 2007. EPT/PREALC_Unesco-Chile.

- Valentine, Ch. 1972. *La cultura de la pobreza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Vargas, J. 2003. “Festividad de la Virgen de Copacabana: De los Andes al Río de la Plata”, en *El espacio cultural de los mitos, ritos, leyendas, celebraciones y devociones*. Temas del Patrimonio 7. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura de Buenos Aires. Octubre, pp. 283-294.
- . 2002. “Mitimaes, migrantes, ciudadanos: sujetos en la adjucción migratoria”. Actas del IV Encuentro Nacional Metrópolis Argentina, *La ciudad como nexo entre la política migratoria y la integración de los migrantes*. Presentaciones del 25 de noviembre, Buenos Aires.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.
- Villa, A. 2005. *Estrategias de reproducción en las familias de los sectores sociales altos y medios altos: un estudio sobre las biografías socioeducativas de las familias tradicionales de la ciudad de La Plata*. Proyecto de tesis doctoral. FLACSO.
- Wacquant, L. 2004. *Las cárceles de la miseria*, 1° ed., 2° reimp. Buenos Aires, Manantial.
- Wacquant, L. (coord.) 2005. *El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática*. Madrid, Gedisa.
- Wainerman, C. (comp.) 2002. *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. 2003. *Palabras claves*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Winocour, R. 1996. *De las políticas a los barrios. Programas culturales y participación popular*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Woods, P. y Hammersley, M. (comps.) 1995. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós.
- Wright Mills, C. 1969. *La élite del poder*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Yanagisako, S.; Collier, J. y Rosaldo, M. 1997. “¿Existe una familia? Nuevas perspectivas en antropología”, en Lancaster y di Leonardo (comps.) *The Gender Sexuality Reader*, Routledge.
- Yanagisako, S. y Collier, J. 1994. “Género y parentesco reconsiderados: hacia un análisis unificado”, en Borofsky, R. (ed.). *Assessing Cultural Anthropology*. Hawaii Pacific University. M. R. Neufeld, J. C. Radovich y M. Woods (trad.).
- Ziegler, S. 2007. “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense”, en Narodowski, M. y Gómez Shettinni, M., *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo.

Los autores

María Rosa Neufeld

Licenciada en Ciencias en Antropológicas, FFyL (UBA). Profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras y directora del Departamento de Ciencias Antropológicas. Dicta cursos de grado y posgrado en las áreas de antropología política y antropología y educación. Codirectora, con Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted, de un proyecto de investigación que aborda las problemáticas de educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social, radicado en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la FFyL (UBA), en el que participan la totalidad de los autores de este libro. Sus áreas de investigación se centran en las articulaciones entre problemáticas urbanas, educativas, y las cambiantes modalidades de la presencia estatal.

Jens Ariel Thisted

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (UBA). Profesor de Psicología en la carrera de Ciencias Antropológicas de la FFyL (UBA) y de Psicología Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires. Codirector, con María Rosa Neufeld y Liliana Sinisi, de un proyecto de investigación que aborda las problemáticas de educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social, radicado en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la FFyL (UBA). Sus áreas de investigación se refieren a los modos de interrelación entre el sujeto y la sociedad, con énfasis central en la producción social de subjetividad en torno a la discriminación y exclusión social.

Liliana Sinisi

Licenciada en Antropología Social. Profesora Adjunta Regular del Departamento de Ciencias Antropológicas. Investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas. Codirectora, con María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted, de un proyecto de investigación que aborda las problemáticas de educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social, radicado en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la FFyL (UBA). Sus áreas de investigación abordan la experiencia escolar de la infancia y la juventud segregada. La producción de la infancia “especial”. Estudios etnográficos sobre la implementación de políticas socio-educativas, fundamentalmente aquellas destinadas a la inclusión de jóvenes al nivel medio.

Sara Adela Pallma

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Litoral. Estudios de posgrado en Sociología en la Universidad de Constanza (Alemania). Docencia en formación y capacitación de docentes, dirección y asesoramiento en investigaciones en institutos de formación docente en la provincia de Buenos Aires. Trabajos de investigación sobre escuelas y docentes relacionados con la desigualdad social y orientaciones en las políticas educativas.

Javier A. García

Profesor y Licenciado en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Maestrando en Antropología Social y becario de doctorado, FFyL (UBA). Docente de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, FFyL (UBA). Investigador becario UBACyT. Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con la construcción del conocimiento en bachilleratos populares.

Horacio Paoletta

Profesor y Licenciado en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Adscripto a la materia Antropología Sistemática I, FFyL (UBA). Tutor en Proyecto de Voluntariado Universitario en Escuelas Medias, Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con las trayectorias socioeducativas de jóvenes en contextos de desigualdad.

Victoria Gessaghi

Licenciada en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación de FLACSO. Doctoranda en Antropología Social en cotutela entre la Universidad de Buenos Aires y la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Becaria doctoral CONICET. Docente de la cátedra de Antropología Sistemática I, FFyL (UBA). Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con educación y desigualdad, educación de las elites y políticas educativas, entre otras.

Laura Beatriz Cerletti

Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Docente de la cátedra Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza, FFyL (UBA). Becaria CONICET. Investiga centralmente sobre las relaciones entre las familias y las escuelas y sobre los modos de organización doméstica y su articulación con la escolarización.

Karla Soledad Gallardo

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Adscrita a la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología, FFyL (UBA). Maestranda en Antropología Social (UBA). Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con procesos cotidianos de intervención social sobre la escolarización infantil, tanto dentro como fuera de la escuela, en sectores subalternos.

Laura Ruggiero

Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Docente auxiliar de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología, del Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Maestranda en Antropología Social (UBA). Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con las representaciones acerca de la niñez por parte de adultos con injerencia en el ámbito escolar y prácticas cotidianas de intervención en torno a la regulación del “comportamiento” infantil.

Lucía Petrelli

Licenciada en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Becaria doctoral CONICET. Investiga centralmente en torno a las configuraciones del trabajo docente: dimensiones para su

estudio. Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con las experiencias, prácticas y valoraciones de maestros y profesores sobre su propio trabajo.

María Mercedes Hirsch

Profesora en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Docente auxiliar de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, FFyL (UBA). Maestranda en Antropología Social (UBA). Becaria Doctoral UBA/CONICET. Sus investigaciones abordan temáticas relacionadas con las construcciones en torno al futuro en el marco de la relación entre los jóvenes, sus familias y las políticas educativas.

Maximiliano Rúa

Profesor en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, FFyL (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, FFyL (UBA). Becario de Maestría (UBA). Investiga centralmente las prácticas de escritura y lectura que se despliegan entre niños y adultos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares.

Índice

Presentación: la investigación etnográfica en contextos escolares y extra-escolares	5
<i>Liliana Sinisi</i>	
Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires	17
<i>Jens Ariel Thisted y María Rosa Neufeld</i>	
Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego	33
<i>Jens Ariel Thisted</i>	
Escuelas en contextos de pobreza urbana. Construcción de sentidos en el uso en las investigaciones de las categorías de pobreza, exclusión y marginalidad	47
<i>Sara A. Pallma</i>	

La parte sumergida del <i>iceberg</i>: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación	63
<i>Victoria Gessaghi</i>	
Articulación entre datos cuantitativos e investigación etnográfica. Escuelas, barrios y políticas estatales en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social	85
<i>Javier A. García y Horacio Paoletta</i>	
Configuraciones del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos	109
<i>Lucía Petrelli</i>	
“Uno piensa que lo maternal está...”: sobre las “madres” y la escolarización infantil	133
<i>Laura Beatriz Cerletti</i>	
La construcción de “problemas escolares”: negociando sentidos por dentro y fuera de la escuela...	155
<i>Soledad Gallardo</i>	
Conflictos entre chicos: relaciones de alternancia. “Ya lo voy a agarrar otra vez y le voy a dar una trompada...”	183
<i>Laura Ruggiero</i>	
“¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria	201
<i>María Mercedes Hirsch</i>	

De recursos y saberes: reflexiones en torno a los “usos” del conocimiento escolar en la “reunión de padres”	219
<i>Maximiliano Rúa</i>	
Bibliografía	231
Los autores	255

