

ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN LA ARGENTINA

ROSANA GUBER Y LÍA FERRERO

(EDITORAS)

VOLUMEN III



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA

Rosana Guber y Lía Ferrero

Antropologías bechas en la Argentina. Volumen III / Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras);
1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021
645p.; tablas.; gráficos; mapas.

ISBN:

978-9915-9333-0-6 OBRA COMPLETA

978-9915-9333-6-8 Volumen III

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021

© Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras), 2021

1era Edición, 2021

Asociación Latinoamericana de Antropología

Diseño de la Serie: Editorial Universidad del Cauca

Fotografía de portada: Archivo Guillermo Madrazo, Proyecto Alfarcito

Diagramación: José Gregorio Vásquez C.

Diseño de carátula: José Gregorio Vásquez C.

Editor general de la Colección: Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición 2021

Contenido

10. Tiempos de paz: inseguridades, ilegalismos y violencias

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	15
Sobre la banalidad del mal, la violencia vernácula y las reconstrucciones de la historia SOFÍA TISCORNIA Y MARÍA JOSÉ SARRABAYROUSE OLIVEIRA	17
La sagrada familia y el oficio policial: sentidos del parentesco en trayectorias y prácticas profesionales cotidianas SABRINA CALANDRÓN	29
Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino: del “pitufeo” al motín de Sierra Chica DANIEL MÍGUEZ	53
Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera BRÍGIDA RENOLDI	71
Las lógicas de las violencias: más allá de la noción de recurso y más acá de “la parte maldita” JOSÉ GARRIGA ZUCAL	95
Etnografías de una muerte no denunciada: justicias y valores locales en una villa de la ciudad de Córdoba NATALIA BERMÚDEZ	113

11. Enseñar, curar y habitar: las políticas públicas desde sus actores

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	131
Estrategias familiares y escuela MARÍA ROSA NEUFELD	133

La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros ELENA ACHILLI	147
La política también es un juego de chicxs DIANA J. MILSTEIN	169
Efectos sociales de los procesos jurídico-penales: algunas consideraciones antropológicas BEATRIZ KALINSKY	191
Sexualidad, experiencias corporales y género: un estudio etnográfico entre personas viviendo con VIH en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina MABEL GRIMBERG	209
Tuberculosis, sufrimiento y vida cotidiana en barrios marginales y vulnerables del Área Metropolitana de Buenos Aires MARÍA VICTORIA CASTILLA	225
En torno a la hidatidosis: las condiciones de vida, la indiferencia y la violencia en la estepa sur patagónica argentina MARÍA PAULA CARUSO	245
Los <i>atrases</i> y <i>delantes</i> de las ciudades: muestra del trabajo con los imaginarios urbanos ARIEL GRAVANO	265
12. Produciendo saberes	
Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	279
Entre el amor y el compromiso: Augusto Raúl Cortazar y la profesionalización del folklore argentino M. BELÉN HIROSE	281
Producción teórica y circulación de ideas en las ciencias sociales en la Argentina GASTÓN JULIÁN GIL	307
Etnología, espiritualidad y ética: hacia una construcción de sentidos en diálogo con el nativo ALEJANDRA SIFFREDI	335

La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas CÉSAR CERIANI CERNADAS	355
Alimentando cerdos y buscando güembé: producción local de conocimiento sobre el mundo natural de niños campesinos e indígenas en San Ignacio ANA PADAWER	379
Crianzas mutuas: el trato a los animales desde las concepciones de los pastores puneños (Jujuy, Argentina) LUCILA BUGALLO Y JORGE TOMASI	405
Lo narrativo antropológico: apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual MARIANA SIRIMARCO	429
Verdades y consecuencias: las interpelaciones éticas en las lecturas nativas de nuestras etnografías GABRIEL NOEL	449

13. Glorias argentinas

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	471
Dos aspectos de la tradición en San Antonio de Areco MARTHA BLACHE	473
Vuelve el tango: “Tango argentino” y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires HERNÁN MOREL	507
<i>Negros de alma</i> : raza y proceso de subjetivación juveniles en torno a los Bailes de Cuarteto (Córdoba, Argentina) GUSTAVO BLÁZQUEZ	529

14. Postdata

Presentación, palabras clave y sitios recomendados	559
Cuerpos y espacios plurales: sobre la razón espacial de la práctica etnográfica PABLO WRIGHT	561

Historia como reedición. La antropología argentina
en su exposición americana 579
GUSTAVO SORÁ

Anexos

1. “Argentinos afuera”: contribuciones de argentinos radicados
en el exterior 593

2. La Argentina como objeto antropológico: colegas extranjeros
que nos han estudiado 599

3. Antropologías hechas en la Argentina: tres volúmenes
en “datos cuanti” 603

Editoras 613

La política también es un juego de chicxs¹

DIANA J. MILSTEIN²

Introducción

En este artículo, analizo las capacidades de agencia de lxs niñxs³ en la vida escolar, incluido su potencial como sujetxs políticxs. Apoyada en esta perspectiva habitualmente subestimada, presento la descripción y el análisis de un episodio en el que un grupo de alumnxs de primaria, al grito de “¡Justicia!”, logró que la directora de su escuela despidiera a una maestra que lxs maltrató. De esta manera, lxs alumnxs revirtieron, al menos en cierto grado, la definición descalificadora a la que estaban sometidxs, obtuvieron credibilidad ante los ojos de

1 Publicación original: Diana J. Milstein. 2010. “Politics is also child's play”. *Teaching and Teacher Education* (26): 136-143.

Agradecemos a *Teaching and Teacher Education* su autorización a republicar este artículo. Este artículo se insertó en un dossier organizado y coordinado por Sarah Delamont integrado por artículos etnográficos que discuten perspectivas antropológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, a propósito de los veinte años que habían pasado de la publicación del libro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* de J. Lave y E. Wenger. Aborda la *participación periférica legítima* de niñas y niños en un contexto escolar mostrando las formas en que se entrelazan procesos educativos en diversos ámbitos de la vida social, incluida la escuela. Es resultado de la reelaboración de un capítulo de la tesis doctoral de la autora (“La nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas”. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009). Esta trata sobre la emergencia de acciones de estudiantes que reproducen formas de protesta social en el interior del aula de un quinto grado de una escuela primaria -situada en una localidad de Quilmes, Buenos Aires- con el propósito de pedir justicia frente a la agresión de su maestra. Una singularidad de este abordaje consiste en haber incorporado a niñas y niños como colaboradores en el trabajo de campo. La autora continuó realizando etnografías educativas en colaboración con niñas y niños en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Neuquén y junto a colegas de distintos países conformó la Red Internacional de Etnografía con niñas, niños y jóvenes (RIENN). Ver, por ejemplo: *Encuentros Etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, (2011) y *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños y jóvenes* (2017). Complementar con secciones 8 (M. Boivin, A. Rosato y F. Balvi; V. Manzano y S. Visacovsky), 12 (A. Padawer y G. Noel)

2 Centro de Investigaciones Sociales-CONICET/Instituto de Desarrollo Económico y Social.

3 Utilizo la x como convención para incluir ambos géneros.

las autoridades escolares y mejoraron el tratamiento y el clima que experimentaron en el aula. Esta acción alteró la estructura relativa de autoridad en la vida de la escuela y tuvo un impacto en los supuestos básicos en los que se asienta el poder y las formas de justicia. En mi análisis del episodio, vinculo esta acción con el aprendizaje dentro de contextos escolares y no escolares, en los que diferentes experiencias e interacciones se superponen con las del mundo social y cultural de los adultos –en particular, con formas de protesta social en la comunidad local y el vecindario, que surge del contexto de los años noventa–. Este episodio tuvo lugar en 2004, en una escuela primaria ubicada en un barrio de clase trabajadora del Gran Buenos Aires, Argentina. Aunque limitado a este incidente específico, la interpretación del hecho me permite poner en tela de juicio conceptos que ignoran o subestiman a lxs niñxs como conocedores y expertxs en generar iniciativas independientes. Mi argumento se basa en enfoques antropológicos pioneros sobre la niñez y en estudios importantes posteriores, así como en el reconocimiento de la naturaleza contextual e interactiva del aprendizaje, tanto en contextos escolares como no escolares.

En la primera sección, inmediatamente después de esta presentación, desarrollo algunas de las teorías fundamentales involucradas y describo los aspectos metodológicos del trabajo de campo prolongado que llevé a cabo, durante el cual tuvo lugar el incidente en cuestión. También caracterizo el contexto escolar, social y político de la época. En la segunda sección, describo el incidente en sí y los eventos relacionados que lo siguieron. En la tercera sección, proporciono detalles de mis hallazgos relacionados con lxs niñxs y sus capacidades de agencia puestas de manifiesto en la forma en que redefinen sus relaciones sociales en el aula y en su actuación como sujetos políticos en la vida escolar. También examino cómo se reflejan en la escuela, procesos de aprendizaje producidos en contextos no escolares. En la última parte del artículo, abordo una vez más el tema de las opiniones centradas en los adultos con respecto a los niños y las relaciones entre la política y lxs niñxs. También me refiero al carácter dialógico y performativo de los encuentros desarrollados con lxs niñxs en el marco de la investigación etnográfica.

Lxs niños y sus voces

La ceguera hacia las interpretaciones de lxs niñxs respecto a la vida social y cultural, está en la raíz de todo un conjunto de creencias, suposiciones y certezas que tienden a reforzar la idea sociohistórica occidental de la infancia. En los días en que nadie hablaba aún de la antropología de la infancia, había algunxs antropólogxs que ya se ocupaban de la infancia y la adolescencia: Marcel Griaule (1938), Mary Ellen Goodman (1972), Margaret Mead (1932, 1985), Iona y Peter Opie (1969, 1977), John y Beatrice Whiting (1975), entre otros. Sus contribuciones

actuaron como un argumento muy convincente contra las nociones que consideraban a la infancia como simplemente natural y biológica. Recorrieron un largo camino para enriquecer un punto de vista crítico con respecto al concepto occidental de la infancia. Mucho más tarde, la investigación antropológica y sociológica continuó centrándose en la relatividad histórica y contextual de la infancia y abrió un debate sobre el status de lxs niñxs como sujetxs sociales. Este fue parte de un esfuerzo para ubicarlx dentro de su contexto histórico-geográfico y comprender sus prácticas y discursos como formas de agencia: “La agencia en los niños es notoriamente complicada y siempre difícil de encuadrar. En este sentido, lxs niñxs son una especie de subalternx (Spivak 1988): seres silenciosxs, habladxs, representadxs y, por lo tanto, creados por adultxs que afirman saber lo que les conviene” (Leinaweaver 2007: 377).

En varios estudios, antropólogxs y sociólogxs de la infancia han argumentado que lxs niñxs, como grupo social, no carecen de sus propias voces, más bien participan activamente y se articulan con procesos sociales y culturales, poseen capacidades de actuación e iniciativas propias y se involucran, no solo en sus propias vidas, sino también en las de aquellxs con quienes comparten sus mundos sociales. Estos estudios también aportaron un encuadre para revisar supuestos que sesgan procesos de descripción y análisis de datos al construir imágenes distorsionadas de lxs niñxs y posibilitaron buscar formas para modificar la tendencia a crear distorsiones centradas en lxs adultxs. (James 1999, James, Jenks y Prout 2004, Thorne 1993, Toren 1993, Vogel, Vogel y Leitao 1995, Qvortrup 1994, entre otros).

Al mismo tiempo, algunas nuevas discusiones sobre el aprendizaje y la educación proporcionaron evidencias que estimularon la necesidad de pensar sobre estos procesos en términos culturales y sociales, más específicamente, como prácticas sociales. En este sentido, los estudios de Lave y Wenger (1991) teorizaron en profundidad sobre la naturaleza cultural, social y contextualizada de tales prácticas y también abordaron la cuestión de los procesos de participación e interacción social de lxs alumnx. El aprendizaje es, desde esta perspectiva, el proceso mediante el cual lxs sujetxs sociales logran participar en las prácticas socioculturales. Esto supone una profunda imbricación entre lxs alumnx, una superposición de sus actividades de participación e interacción en sus mundos sociales y culturales.

Desde este punto de vista, los procesos educativos de lxs niñxs dentro del entorno escolar abarcan una amplia gama de situaciones, que incluyen rutinas y hábitos que van más allá de aquellas con propósitos específicos de enseñanza en general o definida. Al mismo tiempo, en el transcurso de estos procesos, lxs alumnx incorporan numerosas habilidades imprevistas que son difíciles de definir y que ponen en juego las habilidades aprendidas, más allá de los límites de tiempo y espacio del aula. A menudo, la tendencia a subestimar la agencia de lxs niñxs,

especialmente en su papel de alumnx de escuela primaria, combinada con una percepción limitada de los procesos de aprendizaje, impide que quienes observan comprendan que el aprendizaje no está necesariamente relacionado con las formas prescritas de enseñanza. Muy por el contrario, una situación escolar puede estar muy alejada de los métodos de enseñanza generalmente reconocidos y producir experiencias de aprendizaje intensas, no solo para lxs niñxs involucradxs, sino también para otrxs niñxs y adultxs que comparten mundos socioculturales.

Por lo tanto, forma parte de nuestras nuevas conceptualizaciones de lxs niñxs, atribuirles conocimiento, en lugar de las relativamente transitorias y endebles “perspectiva”, “vista” u “opinión”; sostengo que al conversar con lxs niñxs podemos aprender sobre lo que saben y, hasta cierto punto, sobre cómo aprenden. (Mayall 2002: 120).

Aspectos metodológicos

El caso que presento y analizo en este artículo surge de los datos producidos durante veinte meses de trabajo de campo⁴ realizado en la Escuela Primaria Islas Malvinas (Escuela Primaria N° 40) en Villa La Florida, una localidad ubicada en el conurbano sur de Buenos Aires, ubicado a unos 25 km de la ciudad. Durante el período de investigación, la escuela estaba compuesta por 480 alumnx distribuidos en 19 grados, 40 maestrxs, una directora y una vicedirectora, así como 12 trabajadorxs encargadx de limpieza, mantenimiento y cocina. Los grados de 1ero a 6to –primaria– son atendidxs por 1 maestrx responsable. Desde séptimo hasta noveno –secundaria básica– cuentan con varixs profesorxs a cargo de diferentes disciplinas. Mi estudio se centró en los grupos de primero a sexto, tradicionalmente conocidos como escuela primaria. La directora me admitió como investigadora y, desde el principio, me facilitó el acceso, invitándome a estar cerca, cuándo y cómo quisiera y a participar en las diversas actividades que se realizaban en la escuela. Esto fue de fundamental importancia para permitirme establecer contacto con maestrxs, alumnx, familiares y trabajadorxs auxiliares. Mi trabajo de campo se desarrolló en una variedad de lugares, tanto dentro como fuera de la escuela: aulas, comedor escolar, patios, cocina, oficinas de las directoras y secretarias, casas de alumnx y de sus familiares, sociedad de fomento, centro de salud, Asociación de Bomberos Voluntarios, plaza, tiendas, calles, etc. También incluyó una variedad de actividades: clases, asambleas y fiestas, reuniones de maestrxs, familiares, directivas escolares y personal auxiliar, salidas con alumnx, manifestaciones callejeras y otras asambleas públicas convocadas fuera de la

4 Este trabajo de campo fue realizado para la investigación de mi tesis doctoral en antropología social –“A nação na escola: frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina– realizada en la Universidad de Brasília, con beca de CNPq, dirigida por la doctora Rita Laura Segato, presentada en 2007 <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1211>.

escuela, etc. Algunas conversaciones fueron grabadas y transcritas y también utilicé la fotografía para llevar registro, pero mi trabajo de campo principalmente lo registré por escrito. Entre mis interlocutores, lxs niñxs jugaron un papel destacado.

Mi intención fue tomar en cuenta sus puntos de vista como lo hice con lxs de maestrxs, parientes, personal auxiliar de la escuela y el resto de las personas que viven en el vecindario. Lo mismo hice con sus diálogos sobre temas que ellxs mismxs sugerían o sobre aquellos en los que yo estaba interesada en profundizar. Mi interacción con lxs niñxs ocupaba largas secciones en mis notas, tomadas durante las clases, los descansos, las asambleas, las fiestas, el almuerzo en la escuela, entre los momentos más relevantes. Cabe señalar que estoy convencida de que no he logrado captar mucho de lo que intentaron comunicar a través de su comportamiento y conversaciones. He intentado, en la medida en que esto me fue posible, hacer que sus voces emerjan de mi texto, crear un diálogo en sus propios idiomas y así comunicar lo que aprendí con ellos. Por esa razón, el caso que presento aquí incluye características dramáticas y está relacionado con el tipo de narrativas que Van Maanen (1988) describió como “relatos impresionistas”.

Barrio, escuela y niñxs

A lo largo de mi trabajo de campo, muchos de los diversos componentes de la situación social, económica y política de Argentina surgieron, en forma refractada y con sus propios rasgos, en la realidad cotidiana de la escuela y del vecindario. Villa La Florida fue uno de los lugares impactados por las políticas económicas y sociales. Durante la década de 1990 se desencadenó el desempleo desenfrenado: 40% en su apogeo. El empobrecimiento y los cambios negativos alteraron el estilo de vida de las familias y la forma en que los niños asistían a la escuela, entre muchos otros aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, algunxs niñxs llevaban desde sus casas pocos o ningún útil escolar para utilizar en las actividades en clase; muchxs niñxs que almorzaban en sus casas, comenzaron a hacerlo en la escuela porque sus padres habían quedado desempleados y no podían mantenerlos adecuadamente. Cabe señalar que la población de este vecindario está compuesta principalmente por trabajadores y trabajadoras empleadas en fábricas cercanas, muchas de las cuales cerraron durante la crisis.

Durante la década del noventa, en Villa La Florida, como en otras localidades de composición social similar, bajas en las tasas de escolaridad, una fuerte disminución en las condiciones materiales de la familia y cambios en los planes de estudio y la administración escolar se combinaron para crear una realidad sin precedentes en la vida escolar. Es esencial tener en cuenta que el sistema educativo argentino es obligatorio, público y gratuito en el nivel primario desde principios del siglo XX y que, desde finales del siglo XIX, este nivel se ha expandido ininterrumpidamente,

alcanzando una tasa de escolaridad del 98% en 2001. Esto significa que, en la actualidad, la mayoría de lxs niñxs en edad escolar están cubiertos por la educación primaria. Sin embargo, sus posibilidades de alcanzar un nivel de desempeño escolar exitoso es un asunto completamente diferente. A mediados de la década del noventa, surgieron datos indiscutibles que reflejaron un aumento en el número de repitentes y abandono en los sectores más empobrecidos de la comunidad. En 1996, una nueva ley de educación reestructuró tanto la escuela primaria como la secundaria. La escuela primaria fue reemplazada por Educación General Básica (más conocida por sus iniciales EGB); que amplió de siete a nueve años la obligatoriedad, incorporando dos años de escuela intermedia tradicional.

La medida tenía como objetivo mitigar el impacto de las tasas de repetición y deserción. Sin embargo, más tarde se haría evidente que el problema solo había empeorado. EGB terminó actuando más como un factor desorganizador, que como una política de retención. Se introdujeron cambios curriculares, incluido el nuevo contenido del curso, junto con esta aparente mejora. Algunos de estos cambios tendieron a demostrar la importancia de cuestiones como los derechos humanos, los derechos del niño, la democracia y la justicia, en la Argentina post-dictatorial. Este aspecto, que estaba más estrechamente relacionado con el currículo escolar como tal, fue visto por algunos sectores claves de docentes, como un paso adelante en términos de democratización escolar. Pero este tipo de aceptación no operaba de la misma manera, cuando se trataba de las medidas restantes que buscaban reestructurar el sistema en general y las escuelas en particular.

La EGB también implicó cambios estructurales en los edificios escolares, que tendieron a obstaculizar las condiciones de trabajo adecuadas; cambios administrativos y burocráticos que, desde el punto de vista de los sindicatos de docentes y las asociaciones de padres, afectaron negativamente la composición del personal docente y administrativo. Además, hubo reformas constantes en los organigramas, un hecho que interrumpía la vida escolar diaria. Se hicieron recortes en el presupuesto escolar y se introdujeron cambios en la gestión del presupuesto. Los retrasos y postergaciones en el pago de salarios se agregaron a las preocupaciones de lxs maestrxs. Incluso hubo un intento del gobierno de enmendar las leyes laborales que garantizaban los derechos laborales de lxs docentes, pero este movimiento fracasó gracias a la resistencia generalizada de maestrxs y profesorxs.⁵

5 Las leyes laborales de los docentes establecen la naturaleza profesional de la enseñanza; la admisión y promoción basada en registros y calificaciones personales y profesionales según lo revisado por Juntas formadas por sus representantes; las formas de remuneración; la presentación de quejas administrativas como requisito previo a la ejecución de cualquier tipo de penalidad; el derecho a las vacaciones, al pago de jubilación, etc. Uno de los aspectos más importantes de estas leyes es que garantizan la estabilidad laboral, lo que alivia cualquier presión ejercida por las autoridades gubernamentales sobre el trabajo en

De modo que el proceso general iniciado en 1996 que tenía como objetivo “modernizar” el sistema educativo, se había convertido en poco tiempo en una fuente de desorganización, inquietud y confusión que se reflejaba en el estado de ánimo predominante en la mayoría de lxs trabajadorxs en las escuelas argentinas. A fines de la década del noventa, era común ver a padres, estudiantes y maestrxs en las principales áreas del Gran Buenos Aires, participando en frecuentes protestas callejeras lideradas por movimientos compuestos por trabajadorxs desempleadx y vecinxs que se manifestaban por el derecho a la educación pública. Esta situación formó parte de la intensa atmósfera de inestabilidad económica y política que prevaleció en Argentina hasta 2003. Ese año, el nuevo presidente electo lanzó una política destinada a restablecer la “governabilidad”, basada en el deseo declarado de dejar atrás “los noventa” y “la era del neoliberalismo”.

Esto significaba aplicar freno a las llamadas políticas de “ajuste”, suspender los pagos de la deuda externa y luego renegociarlos, al tiempo que introducía medidas tendientes a sacar al país de la recesión. Otras políticas incluyeron la aplicación de acciones legales contra las violaciones de los derechos humanos, la renovación de la Corte Suprema de Justicia y el regreso a cierta retórica nacionalista / popular, incluida la voz renovada del tema de Malvinas, silenciado durante los años anteriores. Del mismo modo, el discurso del gobierno nacional buscó reivindicar los movimientos sociales iniciados por lxs desempleadx, así como las acciones de las entidades de derechos humanos. La política del gobierno también procuró, por diversos medios, cooptar a estas organizaciones y tuvo algo de éxito al hacerlo. Esto proporcionó al gobierno una base considerable de apoyo civil en sectores que en la década del noventa habían mantenido una relación de confrontación con el Estado. Sea como fuere, ninguna de estas políticas fue suficiente para poner fin a las demandas e inquietudes masivas de una variedad de grupos y sectores sociales que continuaban reflejando desconfianza y rechazo al mundo de la política y los políticos.

Como sucedía en otros lugares, en Villa La Florida varios vecinos participaron en manifestaciones civiles para respaldar las demandas laborales, para protestar contra la corrupción y los tratos ilícitos entre políticos y funcionarios, para pedir la finalización de la construcción y renovación de escuelas, y llamar la atención por servicios deficientes bajo sospecha de apropiación indebida de fondos destinados a comedores escolares, entre otros asuntos. En ciertas ocasiones, la inquietud de las personas se extendería a la escuela, que también se estaba viendo afectada por la crisis en general y por políticas de educación controvertidas en particular. La mayoría de lxs maestrxs y la directora de la escuela N° 40 compartieron algunas de estas protestas y participaron en los reclamos y manifestaciones organizadas por

educación escolar. Este fue precisamente uno de los aspectos a los que se dirigió el intento fallido del gobierno de enmendar las leyes laborales de lxs docentes.

el sindicato de maestrxs. La cuestión de los derechos humanos y en particular los de lxs niñxs, tomado de los planes de estudio oficiales, se convirtió en parte del discurso de las demandas presentadas en las oficinas gubernamentales.

Las familias cuyxs hijxs asistían a la Escuela N° 40 residían dentro de un área de aproximadamente un kilómetro cuadrado en la que estaba la escuela. Esta área estaba compuesta por zonas altamente marginales, como la pequeña villa miseria situada al lado del arroyo que marcaba el límite de Villa la Florida y zonas centrales ubicadas en la sección más antigua de La Florida (el área donde comenzó el proceso de urbanización). Cuando se creó la escuela, todxs lxs alumnxnxs provenían de familias del vecindario, que pertenecían a una variedad de entornos sociales. A medida que la población aumentó y se crearon nuevas escuelas primarias, a la Escuela N° 40 continuaron asistiendo principalmente hijxs de trabajadores de fábricas, comerciantes y servidores públicos. Pero durante la década del noventa, hubo un cambio sustancial en la composición social de sus estudiantes, que ahora eran hijos de padres desempleados y subempleados. Se produjo una cierta emigración de familias que estaban en una mejor posición socioeconómica hacia las escuelas privadas y estatales ahora más prestigiosas. Mientras tanto, un gran número de niñxs de familias “muy pobres”, fueron incorporadxs a la Escuela N° 40. Este cambio en la composición social del estudiantado fue una tendencia no solo en esta escuela, sino también en todo el complejo de escuelas ubicadas en una variedad de vecindarios en el conurbano bonaerense.

El grupo de quinto grado, que encabezó una protesta contra una maestra autoritaria, estaba compuesto por 22 niñxs, que tenían entre 10 y 15 años, la mayoría de lxs cuales vivía lejos del centro de la localidad. Por una variedad de razones y debido a sus antecedentes, varixs de estxs niñxs habían repetido uno o más grados. Como grupo no era muy apreciado por sus maestras, pocos niñxs lograban llegar a la categoría de “buen alumnxn” y muchos eran etiquetados como “alumnxn problema”. Algunas de sus madres, aquellas cuyos hijos tenían un mejor “rendimiento escolar” y / o quienes vivían más cerca de la escuela, sentían que sus hijxs habían sido “desafortunadxs” por haber “caído” en ese grupo y pensaban que algunos de lxs niñxs del grupo eran “una mala influencia” para sus hijxs. Varixs de lxs niñxs de este grupo se quejarban porque sentían que no estaban recibiendo la ayuda adecuada de lxs adultxs en la escuela. Aunque mostraron deferencia hacia ciertas maestras y miembrxs del personal auxiliar, en general desconfiaban de la mayoría de ellxs. Sin embargo, era notable escuchar que, a pesar de todas las demandas y protestas contra ciertxs auxiliares y maestxs, muchxs de lxs niñxs cuyas casas estaban a cierta distancia de la escuela, no deseaban cambiarse a una ubicada más cerca de sus hogares porque, desde el punto de vista de muchxs de ellxs, estar en esta escuela era una ventaja ante sus vecinos que asistían a escuelas menos prestigiosas. En cuanto a lxs maestros, la mayoría de ellxs no residían en

esa localidad, sus casas estaban situadas en localidades cercanas y debían viajar en ómnibus o automóvil para trabajar todos los días.

La protesta de lxs niñxs

Una tarde, apenas un mes después de comenzar mi trabajo de campo en la Escuela N° 40, estaba observando una clase de Educación Física, cuando Débora, una niña de quinto grado, me dijo que *habían echado a una maestra que pegaba*. Quedé asombrada. Este no era un hecho común y, hasta ese momento, no había escuchado nada sobre esa historia. Débora advirtió mi interés y entró en detalles, me contó que ya habían echado a cuatro maestras en su clase. Me aclaró que solo una había sido despedida, porque era *mala y siempre nos gritaba y empujaba a los chicos*. (Milstein 2009: 154).

En distintas ocasiones, varias maestras se habían referido al grupo de la tarde de quinto grado como “difícil”. También sabía que habían cambiado de maestras dos veces desde que comencé a visitar la escuela. La directora había mencionado que en ese grupo algunxs niñxs eran “indisciplinados”, tenían “problemas de aprendizaje”, estaban sufriendo “situaciones familiares complicadas” y eran un poco mayores para estar en ese grado. La historia contada por Débora había despertado mi curiosidad y comencé a recopilar información sobre lo que había sucedido. Al escuchar otros relatos, pude verificar que el incidente se había extendido mucho más allá de las cuatro paredes del aula e incluso más allá de la escuela misma. Fui testigo y participante de varios eventos posteriores asociados a este suceso. Esto me ayudó a acceder a comentarios recurrentes sobre el tema y a conocer de primera mano las diversas versiones de la historia. La descripción más precisa fue la que escuché de algunxs niñxs que habían estado involucradxs y otrxs que, aunque no estaban presentes en ese momento, conocían los detalles.

Una protesta en el aula

Después de escuchar el relato de Débora, le pregunté a la maestra del aula situada al lado de la de quinto de la tarde, qué sabía sobre el incidente. Lo que ella más recordaba eran los gritos. El ruido de al lado había perturbado hasta tal punto su clase, que finalmente decidió ir hacia el aula de quinto grado y averiguar qué estaba pasando:

Lo que encontré fue terrible. Todo fue un desastre. Los chicos estaban fuera de control y la maestra, en lugar de detenerlos, empeoraba las cosas. Estaban parados en sus mesas, golpeaban y gritaban. No querían

escuchar. Otra docente y yo intentamos hablar con ellos, pero no era posible. Entonces hicimos que la maestra saliera del aula. Bueno, en realidad, ella se escapó. Y ahí logramos calmarlos.

Otra maestra que estaba más lejos, en otro salón de clases, me dijo: “Salí corriendo de mi salón de clases cuando escuché a todos esos niños gritar por justicia y golpear”. Según ella, el alboroto se podía escuchar en cualquier parte de la escuela. “Para mí era evidente que había niños en riesgo. Y cuando me acerqué al aula me pareció que la maestra había ido demasiado lejos “. Entre “gritos”, algunos lloraban, y decían “¡ella la golpeó!” y me mencionó otras expresiones parecidas. También recordó que ella y su compañera consiguieron calmar a lxs niñxs después de que habían “sacado a la maestra del aula”. Le pregunté cómo habían logrado que se fuera, y la explicación fue que estaba desesperada y quería irse. “Ella no sabía qué hacer. Ella huyó. Y fue ahí que los niños comenzaron a calmarse. Necesitaban que alguien les diera contención”.

El clamor por la justicia acompañado del aplauso rítmico de las manos trajo una asociación inmediata con las movilizaciones callejeras organizadas por grupos de vecinx que, con frecuencia, no solo en esta área sino en otros lugares del país durante los últimos años, habían estado reclamando por justicia para casos impunes de niñxs, adolescentes y jóvenes, víctimas de una variedad de actos violentos. Y que esto sucediera dentro de un salón de clases era una clara señal de un estado de riesgo. Estas dos maestras respondieron a un grito de ayuda.

La descripción más precisa de los eventos la obtuve de algunxs de lxs mismxs niñxs. Ese día, según ellxs, la maestra había escrito una tarea en el pizarrón que ellxs tenían que copiar y completar en sus cuadernos. Cuando iban terminando, se acercaban a su escritorio que estaba en la parte delantera del aula. Y se aglomeraron porque todos querían que ella les “corrigiera” sus tareas. La maestra se tomaba tiempo para mirar sus cuadernos y les ordenó que se alejaran de su escritorio y esperaran a que terminara. Como no se alejaban solos, ella comenzó a alejarlos. Lxs niñxs se enojaron y comenzaron a gritarle que no los empujara. La maestra “golpeó a una nena y empujó a otra y la hizo lastimarse”. En ese momento, varixs alumnx comenzaron a gritar: “¡Ayúdennos, ayúdenos!”. Otros se reían, corrían, arrojaban bolitas de papel y le decían “*lo que quisieran*” a la maestra. La maestra también gritaba y lxs niñxs comenzaron a aplaudir y golpear sus mesas. Algunos saltaban en sus asientos y comenzaron a gritar: “¡Justicia, justicia!”. Un alumno describió la situación de la siguiente manera:

La maestra agarró a una chica de la nuca, la levantó y luego la hizo sentar. Después, cuando vinieron las otras maestras, Débora les mostró que estaba lastimada en la espalda. Las maestras la sacaron [la otra maestra]

del aula. Le gritamos que la echen y otros chicos gritaban que la maestra los había golpeado.

Después de que la maestra se fue, las cosas se calmaron nuevamente. Esa tarde la directora no estaba en la escuela.

La directora me dijo que, al día siguiente, un grupo de madres le presentó una queja. Ella ya había escuchado sobre el incidente e ingresó un registro escrito con las quejas de las madres con respecto al maltrato de la maestra a sus hijxs, y lo archivó como parte de los procedimientos de investigación que se inició contra la maestra. La directora recibió una orden de suspensión preventiva contra la maestra para que no volviera a la escuela. “Comencé todo muy rápido porque no soporto el maltrato”, me dijo. Y ella le informó al grupo de alumnxs de quinto que la maestra no volvería a trabajar a la escuela.

La directora había ocupado su puesto en esta escuela durante diecisiete años. Se había convertido en directora cuando la institución todavía estaba poblada por lxs hijxs de lxs trabajadorxs de las fábricas. Ella misma había sido hija de obrerxs y había podido estudiar y llegar a ser maestra. Ahora tenía la sensación de que lxs niñxs que asistían a su escuela ya no tendrían esa oportunidad:

Este modelo económico priva a los niños de todo. Uno se da cuenta de lo que todos sufren. En primer lugar, debe haber un sentido de misión. Ya ves, estoy aquí, soy la directora. Pero no puedo manejar todo. Esta maestra era suplente. Ella estuvo trabajando aquí por un corto tiempo y nunca hubiera imaginado que estaba maltratando a los niños. Aparentemente no se dio cuenta de cómo somos aquí. Si prestas atención, verás que la mayoría de los maestros han estado aquí conmigo durante mucho tiempo. Yo inmediatamente me di cuenta de que los niños tenían razón. Las maestras ya me habían contado [sobre el incidente] por teléfono. Y cuando llegué a la escuela y la suplente no estaba en la escuela y vi a todas las madres, no tuve dudas. Conozco a mi comunidad. (La directora).

Eventos posteriores

Lxs alumnxs mismos se sorprendieron por el apoyo inmediato dado a su reclamo por la directora y algunas de las maestras. Según algunas de las chicas, al principio ninguno de las maestras estaba con ellas; creyeron que nadie los ayudaría porque no les creían; pensaban que solo estaban bromeando. Una de las maestras que ayudó me confirmó esta percepción, explicando que siempre había alboroto en

esa aula. Pero ese día, cuando escuchó que lxs niñxs lloraban por justicia, corrió a ayudar.

Conozco bien a ese grupo de niños. No son malos, pero les resulta difícil mostrar respeto, aceptar límites. No todos, algunos son diferentes. Depende mucho de la familia de cada uno. Y en la escuela se deja que cada maestra maneje su propio grupo. Quizás podemos decir algo así para que no se sienta mal por ser una recién llegada y todo eso. Al principio, siempre es difícil cuando tenés pibes como estos. Pero esa vez fue muy diferente. Los chicos lloraban por ayuda, no puedo olvidarlo. Salí corriendo. (La maestra que ayudó desde el inicio).

La pronta comprensión y la acción efectiva de la directora llevaron una sensación de calma a lxs niñxs y a las madres. Dos días después del incidente, se presentó otra maestra suplente. La anterior, no regresaría. Lxs alumnxs entendieron la importancia que tenía que toda la escuela hubiera aprendido lo que estaban pasando en su salón de clases. Por lo tanto, su realidad se había vuelto creíble y, como resultado, la directora y algunas de las maestras habían actuado en su nombre. Al sacar su problema “privado” del aula a la escuela, lo transformaron en algo “público”, pudieron sentir un cambio repentino y relajante. Su maestra fue removida; otrxs adultxs se hicieron cargo y comenzaron a ayudarlx. Sobre todo, como grupo, exs alumnxs se habían vuelto creíbles: habían hecho lo correcto y se les había dado la razón. Sin embargo, una vez que terminó el incidente, la protesta de lxs niñxs nunca se mencionó en clase.

Su maestra recién llegada no se sentía cómoda trabajando con este grupo. Ella no podía lograr mantenerlos callados. Durante el horario escolar, algunxs alumnxs entraban y salían del aula, hablaban, gritaban, peleaban, hacían chistes. Un mes después, la nueva maestra decidió renunciar a su cargo. “No me gusta aquí. Lxs chicxs no prestan atención. Tan pronto como me asignen otra suplencia, renuncio”. Durante los meses siguientes, dos maestras más se hicieron cargo sucesivamente del grupo. Y renunciaron porque no podían controlar a lxs alumnxs.

Algunas madres se preocuparon por los cambios de maestras. En una ocasión participé en una reunión donde plantearon sus preocupaciones a la directora. La directora se reunió con cinco madres en un aula. Las madres estaban sentadas. La directora parada al frente escuchando sus demandas y cargos en su contra. Respondió con calma, demostrando su larga experiencia en el tratamiento de situaciones similares. Parecía segura de que algunos de los problemas eran insolubles, porque no estaban bajo su estricto control. Explicó a las madres que tenían que ser pacientes porque pronto tendrían una maestra para sus hijxs. Ella misma estaba cuidando eso. Y también les recordó que todavía estaba involucrada en los procedimientos de investigación iniciados contra la *ex maestra*. Las madres

no parecían interesadas en la investigación. Una de ella dijo sobre la maestra: “En mi opinión, esa no era una maestra. Ella no enseñó nada. A mi no me gustan muchos de los pibes de ese grupo, pero eso no es para golpearlos y maltratarlos”.

Los cambios en las maestras generaron comentarios en la escuela. Algunxs culpaban a los que “*se portaban mal*”. Otrxs se reían cuando les pregunté si sabían por qué las maestras se habían ido. Y dos de los chicos más grandes del grupo de quinto, riéndose, me dijeron una vez: “las maestras saben muy bien que si nos tratan mal, las echamos”.

Durante este período, también participé en una reunión de la directora con el grupo de profesionales que conforman el equipo de apoyo psicopedagógico⁶ de esa escuela. Entre otras cosas, discutieron sobre el grupo de quinto grado de la tarde. La directora manifestó que era importante escuchar a lxs alumnxs y tener en cuenta sus necesidades. Según ella lxs adultxs debían tener una clara conciencia sobre lo sucedido y evitar llegar a situaciones críticas como las sufridas por ese grupo en particular. Este planteo dio lugar a un intercambio de ideas:

Las maestras son bastante diferentes ahora. Creo que lxs chicos han cambiado mucho y parece que no podemos saber quién es ese niño que tenemos enfrente. Pero los docentes no hacen un esfuerzo. Enseguida eligen salir y siempre encuentran otro cargo. No quieren problemas, y con estos niños y estas familias siempre tenés problemas. (Maestra recuperadora).

En mi opinión, el problema tiene algo que ver con la cultura, porque simplemente no estamos llegando a estos pibes, y ni siquiera sabemos quiénes son. Esto no es fácil para nadie. (Trabajadora social).

El problema es que hoy nos enfrentamos a una infancia diferente y no estamos preparados para este cambio. No hay capacitación para esto. Ni siquiera podemos encontrar el tiempo para conocer a todos los docentes en la escuela. Se habla mucho sobre integración, pero no tenemos tiempo real para integrarnos. Y eso también es un problema porque no son solo los chicos los que son diferentes, también son los maestros. El problema está en la familia y en la pobreza. Eso explica todo, porque la familia es lo que ha cambiado. Ya no son un apoyo. Está todo desmembrado. Y, si encima ellos [lxs niñxs] vienen aquí y tampoco encuentran apoyo porque los docentes van y vienen. (Maestra recuperadora).

6 La escuela contaba con un equipo de apoyo psicopedagógico integrado por una psicóloga, una maestra recuperadora, una fonoaudióloga y una trabajadora social.

Eli, la maestra que estuvo junto al grupo hasta que terminó el año escolar y continuó durante el año siguiente, tomó el cargo cinco meses después de a protesta de lxs alumnx.

En cierto momento durante esos cinco meses anteriores a Eli, lxs maestrxs de la escuela y lxs niñxs de quinto de la tarde supieron que la maestra acusada de maltrato estaba trabajando en otra escuela de la localidad. Un día, la madre de Débora la esperó en una calle cercana a esa escuela y la golpeó, según contaban en la escuela. Nadie la vio ni supo más nada de esta situación, pero a raíz de esto el tema de la protesta en la escuela ingresó en las conversaciones de las maestras. Algunxs estaban molestxs. Consideraban injusto que la maestra suspendida trabajara en otra escuela, mientras se encontraba en proceso de investigación sumarial. Habían escuchado que ella no estaba enseñando, sino llevando a cabo tareas administrativas y sentían que esto se parecía más a una recompensa que a un castigo. “Está reubicada en otra escuela con tareas pasivas y no vuelve más al grado. Sabés lo difícil que es conseguir que te den esto cuando estás enferma, y bueno, a ella se lo dieron como un premio”. Estas maestras no estaban de acuerdo con lo que había hecho la madre de Débora y al mismo tiempo miraban indignadas que la acción de la maestra permaneciera impune, hasta el momento. Sugerían que el procedimiento administrativo sumarial era inútil.

Seis meses después del suceso de la protesta, la inspectora a cargo de los procedimientos de investigación⁷ vino a la escuela para tomar declaraciones a las madres que habían denunciado el caso de maltrato. Llegó a las 11:00 y prácticamente no se desplazó del lugar que le habían asignado para tomar las declaraciones. Cuando transcurrió el tiempo de espera legalmente establecido, escribió el informe de la sesión, registrando evidencia de que nadie había declarado. Luego se fue de la escuela. Según las maestras, la presencia y acciones de la inspectora habían sido una simple formalidad. Ninguna madre asistió para declarar y el suceso fue cerrado como caso pasible de investigación.

En cuanto al grupo de niñxs, lxs maestrxs dejaron en claro que las tardes en la escuela habían cambiado desde la llegada de Eli. Los gritos ya no se escuchaban en el aula de quinto grado. Lxs chicxs de quinto estaban contentxs con ella. Dijeron que Eli era buena con ellxs, jugaba, nunca les gritaba, se reía, les contaba historias divertidas y no los retaba.

7 Lxs inspectorxs a cargo de los procedimientos sumariales son elegidos entre lxs supervisorxs escolares, una autoridad inmediatamente superior a lxs directorxs, para llevar a cabo cada investigación. Es su trabajo recopilar información documentada y tomar declaraciones, escribir un informe sobre lo realizado y recomendar si el proceso debe continuar para tomar otras acciones y/o aconsejar sanciones.

Algunxs maestrxs consideraban que si bien el grupo estaba más tranquilo, continuaba siendo un grupo “terrible”. Eli, quien sin duda era la que tenía los sentimientos más amables hacia ese grupo, decía que eran “difíciles” porque había muchos “niñxs problema”. Pero no eran todos así, en su opinión: “Tienen otros hábitos, usan palabras groseras, dicen cosas vulgares. Es difícil corregirlos porque algunos de ellos ya están grandes y acostumbrados a ser así en casa”.

Otra maestra, quizás la menos condescendiente, opinó que este grupo de estudiantes siempre había sido naturalmente malo. Aceptaba que algunxs podían ser buenxs, pero que juntos se volvían “*muy, muy malos*” y siempre estaban “*peleando*”. También pensaba que la directora había cometido un grave error al hacer lo que lxs niñxs y sus madres habían querido:

Bety [la directora] fue la que cometió un error cuando les permitió decidir. Esos chicos piensan que son ellos los maestros y pueden hacer lo que quieran. Y después las madres y las cosas se hicieron como ellas querían. Y no es así. Piensan que están imponiendo una justicia propia y no es así como deber ser. Deben aprender a respetar la ley y no es bueno que no se respete en la escuela. Y solo míranos: ellos [los niños] son los maestros ahora y tenemos que dejarlos hacer lo que quieran y defender cualquier cosa.

A través de sus observaciones, esta maestra sacó a la luz los principios básicos de una disputa que involucraba cuestiones relacionadas con la justicia, la autoridad de lxs docentes y el lugar que se les asigna a lxs niñxs y sus familiares en la escuela.

Hallazgos y discusión

Lxs niñxs redefinen su lugar

La protesta de lxs alumnxs provocó interacciones en el aula que redefinieron los roles establecidos. El aula se convirtió en el escenario de una manifestación callejera. Sirvió como un símbolo que resumía una serie de significados: agresión, falta de protección, impunidad, condena y demandas, y condujo a un clímax en el que se suspendieron ciertas convenciones en el aula. Estas convenciones incluyeron a las que regulan la jerarquía y determinan que lxs niñxs, debido a su edad y condición social, deben ocupar una posición subordinada. Todxs, maestrxs y alumnxs, se involucraron en una situación recreada que los transportó a otro lugar simbólico en el que quedaron redefinidas sus posiciones relativas. Lxs niñxs tomaron la iniciativa, contradiciendo así su lugar preestablecido en la escuela.

Cuando se conoció públicamente ese episodio producido en un entorno cerrado como un aula, los modos habituales y esquematizados de interpretación de lxs otrxs docentes no se ajustaban a la situación, y la versión representada por lxs alumnxs resultó plausible.

Algunos rasgos indeseables como el mal comportamiento y el bajo rendimiento que caracterizaban a muchxs de lxs alumnxs de ese grupo fueron transferidos a la maestra. Fue así que durante un momento, lxs alumnxs fueron desclasificados del lugar de descrédito que generalmente se les asignaba. A medida que lograron presentarse como víctimas de violencia física al exigir que se haga “justicia”, los valores morales de la escuela se pusieron en juego y la relación asimétrica de lxs niñxs con su maestra se redefinió a favor de lxs alumnxs. Sin embargo, el crédito otorgado a la versión de los hechos de lxs estudiantes con bastante facilidad, igualmente generó debates al provocar contradicciones que ponían potencialmente en peligro la autoridad de lxs docentes.

Reconociendo la equidad del reclamo de lxs alumnxs fue reafirmada la efectividad e importancia de la protección infantil y rechazado el uso de violencia física. Estos han sido valores asociados durante mucho tiempo con la escuela en Argentina. Vale la pena señalar que, desde la fundación de nuestro sistema de escuelas públicas en la década del ochenta, el discurso oficial ha promovido la supresión de todo tipo de castigos corporales para lxs alumnxs y ha fomentado sanciones “suaves”. Este principio pedagógico se ha mantenido vigente hasta nuestros días. Y adquirió un estatus aún más alto en los albores del siglo XXI, cuando los derechos de lxs niñxs se convirtieron en una parte integral del currículo escolar. Tal reconocimiento también fue facilitado por la legitimidad oficial otorgada a ciertas movilizaciones comunitarias que exigían el respeto de los derechos civiles y la justicia. Pero este mismo reconocimiento cuestionó la autoridad de lxs maestrxs como tales. Cabe recordar que, al enseñar materias que involucran cuestiones morales, lxs maestrxs asumen el papel de árbitrxs que “sirven a la justicia” en caso de conflicto. Esto lógicamente significa decidir qué constituye a alguien “culpable” y “no culpable”, y qué tipo de sanciones son aplicables. Contrariamente a la convención en las escuelas, sin embargo, en este caso lxs alumnxs se convirtieron en árbitros. Al reubicar la relación alumnx-maestrx, lxs niñxs redefinieron su propio contexto y presionaron a los componentes de esa relación.

La directora aceptó la voluntad de los estudiantes e inició los procedimientos de investigación como un modo de imponer la forma legítima de “servir a la justicia”. Esta situación causó tensión entre algunas maestras, que sintieron que la directora puso su autoridad en un riesgo aun mayor de cuestionamiento de lo que ya estaba por el desgaste que venían padeciendo lxs docentes durante la última década.

La política también es “cosa de niños”

Phil Carspecken, en su etnografía de una escuela integral (*comprehensive*) ocupada ilegalmente en Croxteth, en Liverpool, analizó cómo en las disputas que se desarrollaron durante el proceso de ocupación, dos sentidos de 'política' estaban implícitos. “Política en el sentido de las políticas estatales y las actividades del partido, y política en el sentido del poder participativo sobre las actividades y propósitos de una institución” (Carspecken 1991: 152). Este segundo significado de política se distancia de una larga tradición teórica que ha producido un alejamiento radical entre la escuela y las redes sociales y políticas locales y globales que las inter-penetran. Además, este significado se distancia de la noción de política como una relación externa y la inserta en las relaciones y prácticas cotidianas. Esto está en la raíz de lo que Michel Foucault teorizó, cuando se refirió a la “microfísica del poder” y la diferencia entre “gobierno” y “gobernanza”. Si también tenemos en cuenta que cualquier proceso político consiste en prácticas llevadas a cabo dentro de la esfera pública, con objetivos de clase y vínculos con luchas de poder, el episodio bajo análisis fue un hecho político.

Si bien puede parecer descabellado o arbitrario elegir a lxs niñxs como miembros de grupos sociales involucrados en la política de la vida escolar cotidiana, estxs niñxs claramente desempeñaron el papel principal en una protesta pública y por un momento se convirtieron en maestrxs de la clase ue disputaban la autoridad. Luego, durante un período siguiente, continuaron ejerciendo cierto control sobre la clase. No olvidemos que tres maestras renunciaron antes de la llegada de Eli, la que vino para quedarse: en palabras de la directora, la maestra que “*eligieron porque realmente los amaba*”.

En la medida que reconocemos que lxs niñxs actúan como agentes políticos, necesitamos revisar ciertos supuestos. Uno está vinculado a una certeza acrítica y generalizada que sostiene que la política es cuestión de “adultos”, no cosa de niños. Esta afirmación es errónea al menos por dos razones. Por un lado porque presupone “una visión sobre los niños como si fueran naturalmente ‘menos’ que los adultos dado que están en vías de ser [adultos], en lugar de ser vistos como personas completas e identificables” (Hendrick 2002: 38), afectados no solo por las diferencias generacionales, sino también por la clase, el sexo, la raza y la etnia en las diferentes sociedades. Tales diferencias constituyen el cimiento de las luchas por el poder. No es necesario ir demasiado lejos para observar las crudas realidades que forman parte de la vida de un gran número de niñxs en los distintos continentes: guerras, ocupaciones, genocidios, etc. Por otro lado, está relacionada con la idea –presentada por primera vez por Emile Durkheim (1973)– que la escuela, debido a su propia naturaleza “sagrada” debe separarse de la realidad “secular” exterior. Visto a la luz de este imaginario pedagógico, la escuela es un territorio cuyas fronteras separan los mundos supuestamente “puros” de la

infancia de la vida social adulta, para preservar a lxs niñxs de toda deformación, relativismo moral, “malos ejemplos”, etc. Esta vida de pureza simbólica exige, como un suplemento y una condición, alejar la infancia de la política, mantenerla separada de la vida adulta y reducirla a esferas específicas y diferenciadas.

Un contexto de aprendizaje adecuado

Lxs niñxs tienen sus propias voces, y esas voces no solo hablan del mundo de la infancia sino que también revelan el contacto y la apropiación de prácticas, símbolos y valores de los mundos socioculturales con los que ellxs interactúan. Como afirman Lave y Wenger (1991), el conocimiento y el aprendizaje adquieren sentido cuando se contextualizan y forman parte de los procesos de participación social. Por eso, es importante subrayar el hecho que un gran número de alumnxs de la escuela N° 40 –como de muchas otras– habían participado en protestas callejeras en compañía de sus familiares. El aprendizaje siempre se asocia con la experiencia y se actualiza cada vez que ocurre una situación que da sentido a lo que se ha aprendido. El episodio descripto muestra que la agresión despertó como respuesta por parte de lxs niñxs, lo aprendido como participantes muy marginales en contextos no escolares. Clamando por justicia en clase, estaban poniendo en práctica y adaptando al contexto escolar, lo que habían aprendido. La novedad era que la directora y algunxs maestrxs creyeron en la demanda de lxs alumnxs y legitimaron su forma de expresión.

Por lo general, los comportamientos de este tipo en las escuelas son interpretados por lxs adultxs como “indisciplina” manifiesta. En este caso, la diferencia en la interpretación de tal comportamiento probablemente sucedió porque tanto lxs adultxs como lxs niñxs involucradxs habían compartido una experiencia específica, recientemente. Lxs niñxs, en compañía de sus familiares adultxs, habían participado en protestas para exigir beneficios de trabajo, salud, justicia y desempleo. Del mismo modo, muchos de lxs docentes de la escuela, incluida la directora, habían asistido a manifestaciones para respaldar sus reclamos por educación, derechos laborales, salud y justicia. Niñxs y adultxs participaban en las mismas “comunidades de práctica”. Utilizo esta expresión acuñada por Lave y Wenger (1991) para explicar que tanto lxs maestrxs como lxs alumnxs, junto con una gran cantidad de personas en numerosos pueblos y ciudades de toda Argentina, desde 1998, participaron "en un sistema de actividades donde quienes participan comparten visiones sobre lo que hacen y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades" (Lave y Wenger 1991: 98). Lo que compartieron fue una especie de ejercicio de participación ciudadana dentro de un contexto altamente informal. Actuaron fuera del marco de las organizaciones políticas actuales, como trabajadorxs desempleadxs, pensionistas, empleadxs públicxs,

maestrxs y estudiantes, reunidos de manera relativamente espontánea para hacer demandas locales específicas.

Así, se desarrolló un proceso que alcanzó su punto máximo hacia fines del 2001, cuando un verdadero levantamiento popular provocó la caída del presidente del país. Una parte importante de las ideas compartidas a lo largo de ese proceso consistió en desconfiar de los “políticos” y del sistema judicial. Más allá de las afirmaciones específicas, esto fue tan así que el eslogan que marcó las principales manifestaciones fue ¡“que se vayan todos”! Este lema se convirtió en un símbolo que, hasta el día de hoy, contiene el conocimiento acumulativo alcanzado a través de la participación ciudadana como se practica en los movimientos de protesta desarrollados en Argentina a fines del siglo XX.

Esta línea de argumentación no tiene como objetivo comparar situaciones que obviamente son diferentes. Lo que me interesa mostrar es cómo fue posible lograr esta “sintonía” entre lxs maestrxs y lxs niñxs de quinto grado. Y también he tratado de mostrar qué tipo de motivaciones, probablemente, condujeron a la suspensión del marco de “disciplina / indisciplina” que regula la percepción del comportamiento de lxs alumnxs. Además, he intentado resaltar que comprender estos modelos de participación ciudadana nos permite entender procesos de aprendizaje mediante los cuales se constituyen estos sujetos: por ejemplo, los procesos de aprendizaje inherentes a los movimientos sociales.

Para comprender las dimensiones educativas de los procesos sociales debemos tener una visión más amplia. A veces, estamos tan centrados en la escuela como tal, que tendemos a pensar que si las personas marginadas no van a la escuela, permanecen inmersas en la barbarie. Como si más allá de la escuela no hubiera salvación. También se ha dicho que más allá de la Iglesia no habría salvación. Más allá de la escuela existe la construcción de sujetos sociales, culturales y humanos. Y si la escuela no se involucra en esos movimientos donde se construyen los sujetos, la escuela no los construirá (Arroyo 2000: 269).

En el episodio analizado, debería decirse que el proceso social se mezcló con la escuela y produjo una inversión de los esquemas de percepción. Lxs adultxs podían reconocer la violencia donde presumiblemente había un ejercicio medido de autoridad, y verían un reclamo legítimo de justicia más allá de la conducta desordenada de lxs alumnxs. Además, al ingresar a la escuela, ciertos comportamientos de la “calle” perdieron el significado negativo que habitualmente los caracteriza.

Conclusiones

Fabian (2007), al referirse a la etnografía como una actividad “performativa”, declaró que los datos que ingresan a nuestros estudios a menudo se forman en interacciones dialógicas, no meramente habladas, con nuestros interlocutores. De hecho, en mi investigación aprendí, junto con estxs niñxs, a no poner expectativas tan altas sobre las posibles respuestas a mis preguntas, sino a concentrarme más en lo que se representa o dice en relación con eventos reales. Cuando tomé nota de la relevancia del evento en cuestión y sus sucesivas interpretaciones, obtuve información. Vi como políticos fenómenos de la escuela que ni la literatura académica ni el sentido común (adulto) los etiquetarían como tales. Cuando logramos reconocer a lxs niñxs como actores sociales con capacidad de agencia, y, por lo tanto, también capaces de interpretar el mundo social que lxs rodea, las escenas de la vida cotidiana se vuelven más densas, completas y ricas en significado. “En etnografía tal como la conocemos, el Otro se muestra y está contenido como un objeto de representación; la voz, las demandas y las enseñanzas del Otro generalmente están ausentes de nuestras teorizaciones” (Fabian 1990: 771).

En mi opinión, la riqueza performativa de los “encuentros etnográficos”, especialmente con niñxs a los que me he referido en este artículo, convirtieron sus experiencias en verdaderos aprendizajes. Esto es aún más importante debido al hecho de que las experiencias de lxs niñxs generalmente se consideran “infantiles”, lo que implica que son poco verbalizadas, relativamente involuntarias y emocionales más que racionales. Por el contrario, mi interacción y los diálogos con niñxs aportaron conocimientos que condujeron mi búsqueda hacia un lugar inesperado. Por lo tanto, sus aportes en términos de conocimiento, jugaron un papel fundamental en la construcción de mi objeto de investigación. La política se hizo evidente donde se suponía que faltaba, en el aula, y lxs niñxs aparecieron con experiencia en las prácticas sociales de las cuales se suponía que no sabían casi nada. Las experiencias de aprendizaje enriquecidas que subyacen a procesos como los que entraron en juego en la protesta de lxs niñxs, señalan el camino hacia una posible ruta para remodelar la vida en las escuelas y las relaciones fuera de las escuelas.

Referencias citadas

- Arroyo, M. G. 2000. “Educação em tempos de exclusão”. En: P. Gentili y G. Frigotto (eds.), *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. pp. 266-275. Buenos Aires: CLACSO.
- Carspecken, P. F. 1991. *Community Schooling and The Nature of Power. The Battle for Croxteth Comprehensive*. London-New York: Routledge.
- Durkheim, E. [1902] 1973. *Educación moral*. Buenos Aires: Schapire.

- Fabian, J. 1990. Presence and representation: the other and anthropological writing. *Critical Inquiry*. 16 (4): 753-772.
- Fabian, J. 2007. *Memory against Culture*. Durham: Duke University Press.
- Goodman, M. E. 1972. *El Individuo y la cultura: conformismo vs. evolución*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica (AID).
- Griaule, M. 1938. *Jeux dogons*. Paris: Institut D'ethnologie.
- Hendrick, H. 2002. "The child as a social actor in historical sources: problems of identification and interpretation". En: P. Christensen y A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. pp. 36-61. London-New York: Falmer Press.
- James, A. 1999. "Learning to Be Friends: Participant Observation Amongst English Schoolchildren (the Midlands, England)". En C. W. Watson (ed.), *Being There. Fieldwork in anthropology*. pp. 98-120. London: Pluto Press.
- James, A., C. Jenks y A. Prout. 2004. *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity.
- Lave, J. y E. Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinaweaver, J. 2007. Choosing to muve. Child agency on Peru's margins. *Childhood*. 14 (3): 375-392.
- Mayall, B. 2002. "Conversations with children: working with generational issues". En: P. Christensen y A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. pp. 120-135. London-New York: Falmer Press.
- Mead, M. 1932. An investigation of the thought of primitive children with specialreferent to animism. *Journal of the Royal Anthropology Institute of Great Britain and Ireland*. (62): 173-190.
- _____. [1928] 1985. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidos.
- Milstein, D. 2009. *La nación en la escuela: viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: CAS-IDES y Miño y Dávila.
- Opie, I. y P. Opie [1959] 1977. *The Lore and Language of School Children*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1969. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Oxford University Press.
- Qvortrup, J. 1994. "Childhood Matters: An Introduction". En: J. Qvortrup *et al.* (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. pp. 1-23. Aldershot: Avebury Press.
- Spivak, G. C. 1988. "Can the Subaltern Speak?" En: C. Nelson, y L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Toren, C. 1993. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man, New Series*. 28 (3): 461-478.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Vogel, A., V. Vogel y G. Leitaó. 1995. *Como as Crianças Veêm a Cidade*. Rio de Janeiro: Pallas-FLACSO-UNICEF.
- Whiting, J. y B. Whiting. 1975. *Children of Six Cultures: A Psychosocial Analysis*. Cambridge: Harvard University Press