

Escuela de este mundo. ¿“Niños de otro mundo”?

María del Rosario Contepomi*

“A veces las cosas que uno llama pequeñas son grandes, mayores de lo que parecen o de lo que uno sospecha. A veces, con el paso de los años, resultan ser enormes”.

Teller¹

El propósito del trabajo es reflexionar sobre “qué ocurre” en la vida cotidiana de una escuela estatal de la ciudad de Posadas, a la que asisten niños residentes en uno de los barrios socioeconómicamente más pobres y marginalizados. Estas reflexiones son parte de los resultados de una investigación etnográfica cuyo propósito fue conocer las prácticas e interacciones entre sujetos sociales –maestros y alumnos– que se identifican y distinguen como tales. Se priorizó el estudio en un primer grado del ciclo EGB1, espacio donde abordamos procesos y acontecimientos “invisibles” que también construyen a la escuela como institución social, en este caso, la discriminación que afecta a alumnos de entre seis y ocho años de edad.

Postulamos que la vida cotidiana de la escuela y el aula² conforman el espacio socio-educativo donde operan, se actualizan y recrean procesos sociales que pautan las relaciones, definen la interacción educativa, limitan o promueven el aprendizaje, estimulan u obstaculizan

* Universidad Nacional de Misiones

la práctica pedagógica y construyen progresivamente las trayectorias escolares de los alumnos.

Ahora bien, ¿por qué hablaremos de esta escuela cuando el tema que nos convoca es la violencia? Dado que el concepto de violencia es multívoco³, nos referiremos a la discriminación como una de las formas en la que la violencia se expresa soterrada, pero no por ello menos virulenta y dolorosamente. Generalmente la violencia se asocia a muerte, homicidio, agresión o maltrato físicos, hechos que excepcionalmente encontramos en las unidades educativas. Empero, en esta ocasión nos interesa hablar de muertes y –agrego– de agonías sociales que no dejan improntas físicas pero sí mutilaciones o marcas que acompañan el decurso de la vida de las personas. Estas muertes y agonías no son factibles de medirse estadísticamente, aunque es posible reconocerlas y dimensionarlas adentrándose en los sentidos y valores culturales que los sujetos comparten en un aquí y un ahora. Empero, junto a las otras formas de violencia sí participan de la urdimbre que tejen determinadas formas de poder sutiles, naturalizadas y legitimadas social e institucionalmente.

Consideramos que la violencia en las escuelas es la manifestación de una compleja configuración de procesos no sólo originados en este específico campo de relaciones sociales sino, también, en otras dimensiones constitutivas de la sociedad⁴. En el vínculo escuela-violencia podemos reconocer elementos que aúnan violencias originadas en la estructura social y violencias que se generan en la dinámica propia de las prácticas del campo educativo.

La escuela es parte de la sociedad, en este caso, de una sociedad que se caracteriza por una determinada forma de organización de las relaciones sociales, a saber, por una estructura con posiciones jerarquizadas que en el plano de las representaciones son significadas y valoradas por el cuerpo social. La escuela se asemeja a la realidad que la rodea y, por tanto, tiende a reproducir prácticas y valores que expresan los de la socie-

dad a la que pertenece. De este modo, los principios de diferenciación, las desigualdades y jerarquías “de afuera” tenderían a replicarse a través de las categorías de distinción que operan “adentro”.

Para analizar esta escuela en relación con la violencia, nos posicionamos junto a Pierre Bourdieu (1997)⁵ quien define la violencia simbólica como las legitimaciones de desigualdad y jerarquías internalizadas que incluyen, entre otras formas, el poder de unas clases sociales sobre otras. Esta violencia está asociada a la dominación a un nivel íntimo, se ejerce a través de prácticas que dañan la integridad cultural de actores individuales o colectivos y tiene como mecanismos distintivos a la discriminación o estigmatización del “otro” socio-cultural.

El barrio: “los de arriba” y “los de “abajo”

El sector socio-urbano donde residen los alumnos y se encuentra localizada la escuela de interés está constituido por dos barrios claramente diferenciados: La Flor y El Tatú⁶. La Flor está ubicado en las barrancas del río Paraná donde residen familias de sectores medios, mientras que El Tatú está asentado en tierras bajas e inundables y sus habitantes pertenecen al segmento económico más pobre de la ciudad.

Los marcados desniveles del terreno representan el signo más importante de distinción entre ambos barrios y, conforme a ello, los pobladores se distinguen como “los de arriba” en alusión a La Flor o como “los de abajo” cuando se habla de los ribereños. Así, estas características topográficas constituyen un indicador que, en la práctica social, no refieren sólo a la ubicación espacial de los residentes, sino que preferentemente aluden a las diferencias de carácter socio-económico de la población asentada en uno u otro.

Los vecinos de ambos barrios reproducen en sus discursos categorías y estereotipos arraigados en la sociedad toda. Los de la zona alta

hacen uso de las categorías arriba-abajo con un claro sentido valorativo y jerarquizante, como ilustró una vecina de La Flor:

“Acá, este barrio es tranquilo, la gente es buena, vivimos bien, yo nunca me enteré que haya pasado algo malo. Pero allá abajo..., allá abajo es muy feo, es malo, ¡hay cada gente...!”.

Por su parte, la madre de un alumno residente en El Tatú expresó:

“Ellos dicen por nosotros los villeros, dicen ¡son villeeeros! Tiene muchas cosas esta palabra...: son de allá, de allá abajo, de la villa, de la mugre, son pelientos⁷, chupan⁸...”.

De este modo, los espacialmente ubicados abajo se corresponden con “los de abajo” en la jerarquía social –“los villeros”–, categoría que refiere tanto a las condiciones materiales de existencia como a un estilo de vida definido por un conjunto de atributos descalificantes, distinguibles y distintos de los socialmente hegemónicos. Considerando el contexto interbarrial puede advertirse que las relaciones entre los agentes se encuentran pautadas por la distancia social; que los individuos se perciben y reconocen a partir de ciertas propiedades significantes enraizadas en las condiciones de vida y en las posiciones jerarquizadas de la estructura social.

En este acotado sector socio-urbano, las categorías distintivas arriba-abajo se han convertido en unidades significativas y en la traducción simbólica del esquema de organización social predominante. De esta forma, definen una visión del mundo social y pautan las relaciones sociales jerárquizadas ya que, como define (Bourdieu, 1988:171), “... las más fundamentales oposiciones de la estructura de condiciones (alto-bajo; rico-pobre) tienden a imponerse como los principios fundamentales de la estructuración de las prácticas y de la percepción de las prácticas”.

Así, el mundo social (Bourdieu, 1988) accede, en la objetividad misma, al estatuto de sistema simbólico organizado según la lógica de las diferencias y la separación diferencial constituida como distinción significativa. El espacio social y sus diferencias tienden a funcionar simbólicamente como espacios de estilos de vida constituido por grupos de

individuos caracterizados por estilos de vida diferentes. Estas distinciones producen separaciones destinadas a ser reconocidas como diferencias legítimas, la mayoría de las veces, como diferencias “de naturaleza”.

La escuela: “los dos nos hacemos falta”

El establecimiento está localizado en la zona alta, es decir, en el barrio La Flor, si bien la mayoría de sus alumnos provienen de “abajo”, de El Tatú. Su emplazamiento y características edilicias –ex vivienda familiar refuncionalizada– contribuyen a una particular falta de reconocimiento y presencia en el medio social. Algunos vecinos reconocían su perfil difuso y engañoso, como señaló un ex-alumno y vecino de El Tatú:

“Esta es una escuela que no se nota, casi escondida, las escuelas se ven, ésta no se ve y por eso se olvidan de ella. Para mí ésta es una escuela como invisible, ¿viste?”.

La escuela invisible y olvidada es un emergente expresivo que sintetiza una multiplicidad de sentidos que, en este trabajo, iremos recorriendo y ahondando. Por ser una escuela olvidada, invisible y que, además, “tiene mala fama” según la directora, las docentes lidian con la baja matriculación que las obliga a desarrollar estrategias para evitar su clausura, tales como:

- Dilatar el período de inscripción para aumentar la cifra de inscriptos o compensar el desgranamiento, como señaló una docente:

“Nosotras [las maestras] acá en la escuela aceptamos de todo porque los recibimos fuera de tiempo, por la baja inscripción. Pero... ellos necesitan venir a la escuela y nosotros necesitamos que haya alumnos, o sea, los dos nos hacemos falta”.

- Aceptar niños rechazados por otros establecimientos, como atestiguó la directora:

“Acá tenemos que aceptar las sobras que vienen de otras escuelas: chicos con problemas de conducta, los que mayores problemas

tienen. Aceptamos todo tipo de chicos. ¡Por eso esta escuela tiene mala fama!”.

- Mantener en los Registros de asistencia un número de alumnos que abandonaron la escuela y que figuran presentes en el control cotidiano, de acuerdo con el testimonio de una maestra:

“Nosotras [las maestras] a este grupo de alumnos los llamamos los “fantasmitas”.

Las maestras pertenecen a sectores socio-económicos medios –algunas gozan de una situación económica holgada– y residen en diferentes barrios de la ciudad, dos de ellas en La Flor. Por su parte, los niños pertenecen a un segmento social caracterizado por condiciones de vida definidas por la carencia económica, inestabilidad residencial⁹, precariedad laboral, alimentación deficiente y bajo nivel educativo. De este modo, en la trama de relaciones que se construye en el ámbito escolar, los agentes se encuentran y reconocen como sujetos diferentes.

De acuerdo con los esquemas clasificatorios sociales hegemónicos los pobres carecen. Ahora bien, ¿de qué carecen estos niños pobres, según las maestras de esta escuela? Conforme a los testimonios, adolecen no sólo de bienes materiales y culturales sino también “de cariño en sus hogares”. Así, los alumnos de “abajo” son portadores de un estilo de vida percibido y caracterizado por las maestras como “bajo”, causal de cualidades indeseadas. En virtud de ello, una docente aseveró:

“Aquí les tenés que enseñar todo: educación, moral, costumbres; los formás integralmente de acuerdo con lo que los docentes queremos. Aquí es todo nuevo, los de otras escuelas ya saben todo, vienen bien formados, aquí los tenés que vestir o lo que traen sirve de muy poco. Son así...”.

La “desnudez” de los niños implica la desvalorización de su “ropaje” y la desestimación de conocimientos, destrezas y valores adquiridos en el entorno familiar y social al que pertenece. Coincidimos con Philip

Jackson (1994: 50) cuando expresa que “La escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada”. Las docentes de esta escuela, con capitales diferentes a los de su pareja educativa, se perciben y son percibidas ocupando una posición superior, lugar desde el cual reconoce y posiciona a sus pequeños y “bajitos” interlocutores. El maestro se reconoce como poseedor frente al carenciado, como habiente frente al vacío, como dador frente al necesitado, como ilustra el siguiente testimonio:

“Acá el maestro es todo, el maestro es consejo, el maestro es familia, el maestro es gobernante, el maestro es mamá, es papá, es todo, siempre hablando de las escuelitas pobres, no de las del centro¹⁰”.

Enmarcadas en esta visión socialmente hegemónica del “otro” social –el pobre–, subyacen dos concepciones a partir de las cuales se define y califica a los niños: una es el rechazo a su identidad social y la consecuente negación de los aprendizajes anteriores, y la otra que –partiendo de su reconocimiento– se asocia a la desvalorización de su habilidades y competencias.

Pero no sólo como agente social el maestro califica al educando sino también como miembro de una institución que, en la práctica, tiende a ignorar o reconocer parcialmente las destrezas y saberes de sujetos pertenecientes a ciertos sectores sociales, tras un ideal o referente que se asemeja a las disposiciones encarnadas en los de clases medias o altas. Consecuente a la posición que ocupa en la estructura social e institucional, a la cosmovisión y expectativas que inconsciente o voluntariamente traslada a las prácticas, el maestro percibe, posiciona y juzga al alumno en la interacción cotidiana.

Afianzada en esos criterios clasificatorios, una maestra cuestionó el dictamen de la supervisora que “no fue positivo pero sí injusto” dado que, según su modo de ver, soslayó el perfil de los alumnos en la evaluación presentada, *factotum* de los resultados no deseados por ella y el sistema educativo:

“Ellas [las supervisoras] creen que yo estoy trabajando con chicos normales. Estos chicos son un elemento diferente al que ella cree”.

Por ello, es necesario internarse en la intimidad de las escuelas, penetrar la superficie de los acontecimientos y desde las aparentes trivialidades de lo cotidiano o rutinas de las prácticas, desde las supuestas intrascendencias y pequeñeces, inmediataces y espontaneidades, incertidumbres y certezas, interpretar “qué pasa” en la interacción educativa.

El aula: “son niños de otro mundo”

El aula, ese pequeño mundo vital constituye el “espacio” –en tanto lugar practicado (Campos, 2004)– donde se desenvuelve cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, se encuentran maestro y alumno en cuanto sujetos socio-educativos. Las relaciones están pautadas, fundamentalmente, por el objetivo convocante: enseñar y aprender. No obstante, la interacción diaria transcurre no sólo dentro de las rutinas establecidas y conforme a los roles específicos; también se construye conforme a un conjunto de “ingredientes” no menos relevantes que componen una realidad singular. Es aquí donde los objetivos abstractos de la enseñanza-aprendizaje encuentran su referencia humana, su carnadura, y los límites y las desmesuras entre lo ideal y lo real.

Este contexto relacional íntimo permite a la maestra de primer grado “conocer” a sus alumnos y distinguirlos a partir de ciertas características que, aseveraba, son las causas de sus bajos rendimientos:

- Los chicos son “inmaduros”:

“Los chicos tienen un desarrollo intelectual menor a la edad que tienen en realidad, no coincide la edad con lo que ellos pueden hacer, son inmaduros: el de seis parece que tiene cuatro, el de siete como si tuviera cinco... Y algunos son peores, tendrían que estar en una escuela diferenciada”.

Cabe señalar que las reiteradas expresiones como “no pueden escribir porque tienen un problema madurativo”; “para mí es eso, no tienen maduración”; “es un problema de madurez de mente” remitían, principalmente, a cierta incapacidad natural de los sujetos. Dichas afirmaciones eran formuladas con cierto sentido de fatalidad, esto es, enraizadas en un criterio de irreversibilidad de los condicionantes psico-biológicos que determinarían las escasas posibilidades de aprendizaje y, por ende, una infructuosa tarea pedagógica.

Generalmente, estos criterios se arraigan en la creencia de una incapacidad natural de los individuos, idea sólidamente instalada y sostenida por posturas y discursos biologicistas. Se insiste en que cada ser humano está dotado de determinada “cantidad” de inteligencia que lo determina de por vida. Desde estas perspectivas, los condicionantes sociales o institucionales tienen poco que ver, y la esperanza de cambio a través del trabajo pedagógico es desestimada o definitivamente desechada. Pero, en realidad, como sostiene Juan Carlos Tedesco (1983:136): “... sea cual sea el papel de la herencia, nadie puede cuestionar que el capital genético del ser humano impida metas tan elementales como el logro de la escolarización básica”.

- Los chicos “no hablan”:

“¡Los chicos sólo hablan entre ellos, no hablan en clase y si hablan cuentan cosas que nada tienen que ver! ¡Son niños de otro mundo! Cómo querés que aprendan si no hablan”.

Uno de los rasgos identificados por la maestra como idiosincrático de la mayoría de los niños refería a que “no hablan”; “tienen problemas de comunicación”. En diversas oportunidades, la docente enfatizó este impedimento como condicionante de su relación: “Sonia no habla y no participa”; “Consuelo tampoco habla”, “Estela copia, tiene linda letra pero no habla”; “Después de un mes y medio de empezar las clases me di cuenta de que Cintia hablaba mal, antes no podés saber, ¡cómo voy a saber si no hablan!”), son algunas de las expresiones

que aluden a la incomunicación y desentendimiento entre los agentes del par educativo.

Contrariamente, cuando la investigadora se reunía con los niños durante los recreos, se mostraban comunicativos, –incluyendo aquellos que eran calificados por la docente como huraños o reacios al diálogo– y se expresaban sin reservas: comentaban acontecimientos familiares, relataban anécdotas e interpretaban canciones. Esta actitud fue creciendo a medida que se repetían los encuentros; la voluntad y ganas de “hablar” aumentaba día a día así como sus expresiones de cariño que se traducían en obsequios –de flores y dibujos- o en asirla de las manos¹¹.

La fluidez de las interacciones despertó la curiosidad de la maestra quien se interesó en saber si “los chicos siempre hablaban”. Ante la respuesta afirmativa, atinó a expresar que la fecunda instancia interactiva se había suscitado “porque los chicos están entusiasmados con los juguetes que vos traés” (cartulinas y recipientes para recortar), desmereciendo la experiencia comunicacional con clara actitud autodefensiva.

Desde la perspectiva de la docente, la distancia vincular en el aula se asociaba a cierta indiferencia o desinterés que los chicos y sus familias imprimen a su relación con la institución. Contrastando la actitud de los niños en ambas situaciones, podemos reconocer que el silencio de los niños en el aula nos está hablando, que los niños hablan de muchas maneras, también a través de la ausencia de palabras. Los relatos in-significantes (“cuentan cosas que nada tienen que ver”), la falta de respuestas verbales, no siempre son ausencias dialógicas sino presencias significantes en un diálogo que, a pesar de la falta de reconocimiento de la maestra, existe.

- Los chicos “son buenos copiadores”:

“Son buenos copiadores: León repitió tres veces, no asimila, es buen copiadador pero no puede escribir al dictado; Estela copia pero tiene linda letra; Néstor escribe del pizarrón pero no puede al dictado, etc., etc.”.

En el contexto discursivo de la docente, el sentido imputado al “son buenos copiadores” remitía fundamentalmente a atributos innatos, a incapacidades biológicas o psicológicas que les impedirían producir conocimiento. Sin desestimar la importancia de factores que podrían afectar el desarrollo físico de los niños o su capacidad operatoria (v.g. alimentación deficiente), no debe descartarse el componente discriminatorio vehiculado a través de los mecanismos de naturalización que se traducen en el “son así”. Desde concepciones esencialistas se atribuye al orden natural lo que puede ser producto de otras condicionantes. Esta perspectiva que justifica las desigualdades sociales en términos de diferencias innatas, considera los problemas de aprendizaje como fenómenos cuasi inmodificables y, consecuentemente, paraliza cualquier estrategia para superarlos.

En Ciencias Sociales se ha estudiado vastamente¹² cómo ciertas expectativas de los docentes responden a prejuicios vinculados al origen social del alumno. Uno de los prejuicios, arraigado en torno a niños pobres, se apoya en la creencia sobre su menor capacidad para crear y generar por sí mismos conocimientos que, en palabras de la maestra, se tradujo en un: “No se pueden imaginar cosas, no tienen fantasía”. Si bien las condiciones existenciales de los niños se traducen en la carencia de algunas aptitudes y destrezas exigidas por la institución, el conocimiento teórico y empírico que disponemos ¿nos habilita a no poder “imaginar” un niño, cualquiera sea su origen o condición social, sin capacidad de imaginación o fantasía?

En las tres características atribuidas a los niños por la maestra –que identificaba como impedimentos del aprendizaje– se revela un elemento que las asemeja: la ausencia de reconocimiento de la participación del docente o institución. Se apela a factores externos, a saber, a cualidades biológicas, psíquicas, culturales de los niños y sus familias.

Reconociendo la incidencia de condicionantes que escapan a la intervención docente o institucional, es ineludible preguntarse sobre el impacto que las categorizaciones ejercen en la relación educativa; sobre

su poder de construcción de conductas e identidades de los alumnos. Si se considera que en toda relación social los sujetos se posicionan y constituyen de acuerdo con características objetivas y propiedades significantes, no debe desestimarse la capacidad de construcción que esos atributos “objetivos” puedan poseer en los comportamientos escolares.

Estudios como el de Carina Kaplan (1992) focalizados en la interacción pedagógica han demostrado la importancia e incidencia de los significados atribuidos, de las expectativas del docente, de la valoración transmitida en el desempeño de los alumnos. En este sentido, Emilio Tenti Fanfani (en Kaplan ídem: 10) afirma que: “... el ‘etiquetamiento’ no es una operación inocente”. “Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos”.

Retomando esta perspectiva, ¿no podemos acaso reconocer que cuando la maestra aseguraba con cierta fatalidad que “Cintia es inmadura”, “Estela no habla”, “Néstor es buen copiadador”, participaba y colaboraba en la construcción del desempeño escolar de los chicos, dificultándoles los caminos de reparación que les permitieran escapar de la poderosa imagen especular e identificatoria?

Desde los sectores sociales e institucionales hegemónicos se ocultan los mecanismos de diferenciación y discriminación y se tiende a explicar las desigualdades del rendimiento escolar como desigualdades naturales, desigualdades de dones. Los maestros reconocen las limitaciones materiales o educativas de sus alumnos, pero las concepciones voluntarista y meritocrática termina encubriéndolas o desplazándolas. En “la ideología del don natural” se encuentra una legitimación de los privilegios sociales, en tanto transmuta la herencia social en virtud personal. De esta manera, los sistemas educativos formalmente democráticos transforman los privilegios de clase en méritos personales.

Producto de las carencias asignadas, de una identidad social desacreditada, de las bajas expectativas del maestro, en la interacción cotidiana el alumno ocupa una posición subalterna. Cuando hablamos de

la “invisibilidad” de ciertos procesos escolares pretendemos dar cuenta, precisamente, de aquellos acontecimientos resultantes de la trama de relaciones que enfrenta a los sujetos como agentes sociales jerarquizados. En consecuencia, nos preguntamos ¿cómo la subalternidad condiciona la práctica pedagógica en este primer grado?

La realidad áulica cotidiana demostró la distancia entre lo que se dice y se hace, entre la prédica y el quehacer concreto. Esta situación se patentizó durante una clase destinada a la enseñanza de la serie numérica del treinta al cuarenta: por una parte, la propuesta curricular –comenzar de lo concreto a lo abstracto, manipular objetos concretos y conocidos– no fue incorporada en la práctica pedagógica y, por otra, el “ingrediente” vincular que sumó la maestra ante el comportamiento de los niños:

Maestra: “Hoy vamos a agregar diez números más, o sea, vamos a agregar una decena. Bueno, al treinta le agrego un número y queda treinta y uno: treinta más uno es igual a treinta y uno; al treinta le agrego dos y hace treinta y dos.....”.

Y así sucesivamente.... La docente no escribía los números en el pizarrón. Al llegar a treinta y cinco solicitó a los alumnos que la acompañaran en coro:

Maestra: “Tres más cinco: treinta y cinco; tres más seis: treinta y seis; treinta y siete es el tres y el siete..., el cuarenta es el cuatro y el cero; el cuarenta es el cuatro y el cero!”.

Tres o cuatro alumnos repetían mecánicamente acompañando a la maestra mientras los demás permanecían en silencio. Al advertir que la mayoría de los chicos no respondían a sus consignas o cometían errores, comenzó a elevar el volumen de la voz y dijo:

Maestra: “Esto es porque no piensan, dicen cualquier cosa, no les interesa, eso es, no les interesa. Ustedes, ¿con qué escuchan, con los oídos o con los pies?”.

A continuación escribió la serie numérica en el pizarrón mientras la repetía oralmente.

Después del recreo, como recurso punitivo por la reducida participación comenzó a interrogarlos individualmente: cada niño debía leer los números escritos en el pizarrón. Algunos de ellos, con enorme dificultad consiguieron conformar a la maestra. Sin embargo, una de las niñas a pesar del esfuerzo que realizaba no logró responder a la demanda. Al no obtener los resultados esperados, la maestra repitió la misma pregunta una y otra vez, aumentando el tono de voz progresivamente. Como la alumna permanecía callada, preguntó a la clase: “¿Qué vamos a hacer con Carolina, qué le va a pasar porque no aprende?”. De inmediato, comprendiendo la consigna dada por la maestra, los chicos comenzaron a cantar en coro y a viva voz:

“No sabe, no sabe y tiene que aprender, orejas de burro le vamos a poner”.

Algunos chicos reían y se acompañaban dando palmas. La niña –parada junto al pizarrón– miraba y escuchaba inmóvil, en silencio, a sus compañeros. Luego la maestra le ordenó que volviera a su pupitre e hizo pasar a otro alumno al pizarrón.

Ante las dificultades o equivocaciones, la docente insistía en que la solución era “pensar”, es decir, que los problemas se generaban por la ausencia de una actitud reflexiva por parte de los educandos. Así, la docente les exigió que, en adelante, deberían escribir “Pienso y Sumo” antes de comenzar a resolver las operaciones en los cuadernos.

Durante una clase de Lengua¹³ la docente decidió evaluar a los alumnos por medio de la lectura individual y comenzó por una de las niñas:

Maestra: A ver vos..., me olvidé tu nombre y hace dos años que estás conmigo porque repetiste, me olvidé. Vos..., empecé a leer.

La niña no dijo su nombre y permaneció en silencio. No levantaba los ojos del cuaderno pero tampoco leía. La maestra decidió, entonces, comenzar a leer y Carolina sólo fue repitiendo el texto

hasta el final, apoyándose en las últimas sílabas de cada palabra. Cuando la docente finalizó la lectura, se dirigió a otro alumno:

Maestra: Vos, Delia, ahora. Ella sabe más que vos (sentenció dirigiéndose a Carolina que no pudo leer sola); no sé que va a ser de tu vida y eso que repetiste! ¡Leé, Delia!

La experiencia de esta niña fue similar a la anterior, si bien con mucho esfuerzo consiguió deletrear algunas palabras. Delia finalizó la lectura siempre ayudada por la maestra que la reemplazaba en los silencios y luego le pedía que repita.

Maestra: María Emilia, ahora leé vos.

María Emilia no pudo leer ninguna de las palabras.

Maestra: A María Emilia le comió la lengua los ratones. Ella no sabe leer porque aprende de memoria y ¡eso está mal, no se aprende de memoria! Sentate y que lea Cintia.

Cintia comenzó la lectura pero se equivocaba constantemente, confundía las letras. Ante los magros resultados la docente comenzó a leer: cuando ella leía Cintia repetía, cuando callaba volvía el silencio. Una de las niñas, comprendiendo el esfuerzo que realizaba la compañera y consciente de la presión ejercida por la maestra, manifestó:

Alumno: “Ella intenta señora, pero no puede...”.

La maestra se defendió depositando en los niños la responsabilidad.

Maestra: “¿Saben porqué no saben? Porque faltan, porque son unos faltadores, hace un poco de frío y no vienen. ¡Cómo..., si yo tengo frío y vengo igual a la escuela!”.

La hora siguiente fue destinada al dictado de frases en el pizarrón. El clima fue similar y las dificultades de los niños se repitieron. Mientras se desarrollaba el dictado, la hija de la maestra –que había acompañado a su madre y permanecido en el aula durante toda la jornada– por momentos se entretenía jugando con plastilinas de colores en uno de los primeros

bancos. Estos objetos ocuparon la atención de los alumnos durante una hora de clase, situación que parecía ignorar la docente:

La docente comenzó a dictar frases a León quien debía escribir en el pizarrón:

Maestra: Dd ii aa nn aa...

León no escribía.

Maestra: La D!!!, la D!!!, León. Amasá, mamá, pero no pegues plastilina en el banco (expresó la docente dirigiéndose a su hija con un tono de voz marcadamente diferente al que utilizaba con sus alumnos).

Mientras dictaba, los chicos estaban pendientes y atentos al juego de la niña de su misma edad, observándola a escondidas de la maestra quien intentaba hacer escribir a León. De pronto, interrumpió el dictado:

Maestra: León, traéme un trapo y limpiame la mesa (que su hija había ensuciado con plastilina).

León salió del aula para cumplir con el pedido. Regresó con un pedazo de tela y se dedicó pacientemente a limpiar el pupitre.

Maestra: No quedó limpio; traé una madera chiquita y raspá la plastilina pegada.

León consiguió un palito en el patio con el cual frotó el banco hasta que quedó impecable. La hija de la maestra permanecía al lado del niño y lo observaba mientras trabajaba. La docente, mientras tanto, corregía los cuadernos.

Sonó el timbre y no todos los chicos salieron al recreo. Algunos, principalmente niñas, permanecieron en el aula parados junto al pupitre donde se encontraban depositadas las plastilinas. Las miraban insistentemente y sólo dejaban de hacerlo para observar a la propietaria que, de manera ostensible, los controlaba. Cuando uno de los varones trató de tomar un trozo en sus manos, la dueña lo denunció gritando: “Salgan de acá, ustedes!!!, le voy a contar

a mi mamá!!!”; y llamó a la madre quien, rápidamente, acudió en su auxilio, guardó las plastilinas en la cartera y mandó a todos al patio, exceptuando a su hija.

Como “si esto fuera poco”, analizando el dictado de las Áreas prescritas por el Diseño Curricular Institucional de EGB1 y EGB2 en la provincia de Misiones (1997) pudimos develar otro de los procesos discriminatorios que construyen las desigualdades socio-educativas. El Diseño Curricular plantea, para el primer grado, un nivel mínimo de exigencias cimentado en objetivos formulados en términos de competencias a lograr a través de los siguientes campos del conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

En este trabajo¹⁴ –en virtud de los contenidos curriculares- centraremos la atención en el Área de Ciencias Sociales a la cual, según el Plan de tareas, la docente asignó tres horas semanales. No obstante, la permanencia en campo nos permitió conocer la distancia existente entre la planificación y la práctica áulica concreta. Asimismo, la revisión de los cuadernos de los alumnos, en particular el del niño con mayor presentismo y altas calificaciones (caso testigo), permitió contabilizar que las temáticas registradas se limitaron a diez¹⁵.

La amputación o cercenamiento de contenidos se acrecentó cuando comparamos los contenidos prescritos por la Currícula con los tratados en el aula: la maestra destinó el tiempo que correspondía a Ciencias Sociales principalmente a ensayar cantos y danzas para conmemorar aniversarios institucionales o Efemérides patrias¹⁶. Debemos resaltar que los contenidos conceptuales del Área se centran fundamentalmente en la familia, la escuela y la comunidad (el barrio). Por ejemplo, conocer y reflexionar en torno a “Los grupos sociales de la realidad cercana, las relaciones que se establecen con el espacio vivido y compartido: la casa, el aula, la escuela”; “La familia y sus integrantes...”; “La vida personal y

familiar: los hábitos, las costumbres, las comidas y los estilos de vida...” (Diseño Curricular de EGB1 y EGB2, 1997:122).

Considerando que la docente desarrolló cuatro unidades horarias anuales (de tres horas cada una) a dichos contenidos –dos a la constitución de núcleo familiar; una a la organización escolar y una a las características del barrio–, se pone en evidencia la exclusión de la vida cotidiana de los niños en la escuela, el no reconocimiento del “otro” a través de sus vivencias, afectos, experiencias y conocimientos vinculados a sus contextos más próximos y caros.

La explicación dada por la docente sobre el tiempo que destinó a dichas temáticas fue así sintetizada:

*“Yo no doy mucho Ciencias Sociales... o Naturales... porque **los chicos se aburren**, no les interesa, tiene que ser rápido y no tiene que ser largo; **además esos temas los dan el año próximo**; los objetivos se cumplen en el segundo”.*

Dado que es quien recibiría el año próximo a estos niños, se requirió la consulta de la docente del segundo grado quien sostuvo:

*“Y... no se da mucho... **Esas Áreas no tienen mucha importancia**, y por esas Áreas yo no los voy a hacer repetir, aunque **no aprendan**”.*

Frente a estos argumentos y justificaciones, contrasta el testimonio de la profesora de Educación Plástica quien manifestó:

*“Lo que llama la atención en sus dibujos libres es que **los chicos dibujan mucho el lugar donde viven**, el río, el parque, toda esta zona, el barrio, los barcos, en todos los dibujos aparece el río, el barco y el tren... Inclusive en algunos dibujos ponen una jirafa al lado del tren¹⁷”.*

Advertimos así que las propuestas educativas de la maestra de primer grado y los intereses de los educandos guardan una profunda distancia. En la cotidianeidad existirían “dos mundos”: el del niño, que dentro de un espacio de libertad como en las clases de Educación Artística brota con fuerza señalando caminos de acción pedagógica; y el de la práctica institucional que desoye esos reclamos silenciosos pero

suficientemente poderosos para que no podamos reconocerlos. Los intereses que espontáneamente surgen en el dibujo libre ¿no son los mismos que aquellos que les son escatimados en Ciencias Sociales? Entonces, ¿qué es lo importante y para quién?

Conforme a las prácticas desarrolladas en el aula, la actividad pedagógica del primer grado se centró casi exclusivamente en Lengua y Matemática, Áreas que contaron un número mayor de clases del prescrito por la Currícula. Si bien es necesario destacar las dificultades que manifiestan los alumnos en relación a las operaciones aritméticas y a la lecto-escritura, y que la prioridad institucional adjudicada a estos aprendizajes obliga a los docentes a reconvertir horas, no debemos desatender los argumentos esgrimidos sobre la escasa dedicación prestada a otras Áreas, ilustrados en “los chicos se aburren” o “no tienen importancia”.

Las deficiencias en el dictado de ciertas Áreas generan un vacío de orden cognocitivo y actitudinal en la formación del educando: contenidos no incorporados y competencias y disposiciones ante el conocimiento que les son escatimados. Ante tal evidencia es posible reconocer que la trayectoria educativa de estos niños se va construyendo con carencias, con importantes “lagunas” y crecientes incompetencias. La gravedad de la carencia y desprotección se profundiza si consideramos que “la escuela tiene un valor estratégico particular para los sectores subordinados de la sociedad. (...); ... la escuela sigue siendo el espacio institucional donde es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas del saber (...). Quizás los miembros más privilegiados de la sociedad tengan canales alternativos de acceso al conocimiento (la informática ‘a domicilio’, los viajes, las bibliotecas y discotecas familiares, etc.). Los hijos de los excluidos no pueden confiar en la pedagogía implícita y espontánea para apropiarse de ciertos saberes estratégicos” (Fanfani, 1992:22-23).

En el aula, en la interacción educativa cotidiana, se actualiza “hecho carne” en sujetos singulares, con nombres y rostros únicos e irrepetibles, lo que desde los abstractos conceptos y definiciones teóricas

designamos como “mecanismos de diferenciación”, “discriminación”, “reproducción de las desigualdades”, “lucha por la hegemonía”. Las prácticas sociales áulicas permiten observar a los sujetos en su concreción relativa; es el espacio donde los agentes reales se ponen en contacto, interactúan, se reconocen, se quieren o se rechazan, se juntan o se distancian. Es allí donde, en la práctica concreta y habitual, encontramos el conflicto o la conciliación de ciertas maneras de ser, de pensar y sentir el mundo, de explicar sus semejanzas y diferencias.

Pero existe un motivo que convoca y relaciona a los agentes educativos: enseñar y aprender. Entonces, debemos preguntarnos: ¿en qué medida este quehacer fundamental se desenvuelve de acuerdo con la diferencial posición social de los sujetos, en este caso emparentados en tanto “los dos nos hacemos falta”, como afirmó una maestra. ¿La calidad de la enseñanza impartida se correlaciona con las clases bajas, medias o altas de la sociedad?; ¿estarán hermanadas las *clases* sociales bajas con las *clases* disciplinares bajas, y las altas con las altas?

Como sostiene Jackson (ídem:64), “La cuestión de si las sonrisas son más frecuentes que los ceños fruncidos y las alabanzas más frecuentes que las censuras, depende de cada aula en particular”. Es cierto pero, añadimos, también depende de qué escuela estamos hablando. Sin embargo, afirma el autor, también se advierte que todas contienen “una especie de olor universal (...), en cada clase se percibe el olor ligeramente irritante del polvo de la tiza y el tenue olor a madera fresca de los lápices tras pasar por el sacapuntas. En algunas clases, sobre todo a la hora del almuerzo, existe el olor familiar de las naranjas y de los bocadillos que se mezclan (...) con el ligero olor a transpiración de los niños” (ídem:47). Estas vivas imágenes también invitan a preguntarnos: ¿en todas las aulas existe el olor de las naranjas, de los guisos y sopas que se mezclan con el olor a transpiración de los alumnos? Y otra pregunta que después de este recorrido se impone: ¿cómo son percibidos y calificados estos olores por las maestras en cada caso particular?

Algunas reflexiones (no finales)

Ante estas evidencias, debemos continuar interrogándonos qué es la violencia y obligarnos a reconocer los diferentes rostros que asume: ¿cuáles son y cómo los identificamos?; ¿son más importantes unos que otros?; ¿no priorizaremos los visibles en detrimento de los invisibles o fantasmagóricos?; ¿quiénes son los sujetos que diferencialmente padecen unos u otros en las escuelas?

Este trabajo intenta dar cuenta de una realidad que todos conocemos desde distintos lugares y con diferente profundidad, de adentro o de afuera, como docentes o como alumnos, como “fracasados” o “exitosos”: la escuela. Este acercamiento ha despertado la inquietud de conocerla cada vez más y es por ello que, en esta instancia, sean más las preguntas que las respuestas.

El análisis de la vida cotidiana en la escuela da cuenta de una compleja y multívoca realidad de la cual nos ha interesado conocer prácticas y rutinas encarnadas que forman parte de la socialización formal. Como hemos señalado, el objetivo ha sido develar la “invisibilidad” de procesos que forman parte y construyen a la escuela como institución social: la relación entre “los de arriba” y “los de abajo” o entre alumnos y maestros, roles éstos que reúnen a sujetos sociales que se identifican o distinguen como tales en la cotidianeidad, y prácticas que –no siempre conscientes– pasan a constituir el orden natural, la naturaleza misma de los hechos.

Sin soslayar las singularidades de la escuela que nos ocupa¹⁸, ésta forma parte de un sistema regido por principios organizativos que inciden –limitando o favoreciendo– el desempeño de sus agentes. Asimismo, la escuela forma parte de una sociedad en la que sus principios ordenadores, clasificatorios y jerarquizantes se manifiestan en todos los campos y construyen las relaciones entre sus miembros. Como afirma categóricamente Bourdieu (1988:48), “la estructura social está presente en cada una de las interacciones sociales”.

Partiendo de esta perspectiva teórica es posible alejarse de concepciones insulares o reduccionistas y comprender que el campo educativo no escapa a la lógica reguladora de las relaciones del espacio social mayor. Negarlo sería des-historizar a la educación una vez más y admitirlo es reconocer que las diferencias, las distinciones, las relaciones sociales jerarquizadas se verifican en la escuela. También significa acordar que la escuela cumple una función política y que la lucha es inherente a este espacio institucional. Significa, por lo tanto, negarnos a aislar la escuela de su contexto socio-político y de su matriz y desarrollo históricos¹⁹.

Los agentes educativos involucrados en la escuela –educadores y alumnos– pertenecen a determinados sectores que ocupan una posición en la estructura social. Cada agente, representante de una posición, es portador de un sistema de disposiciones para pensar, sentir, actuar y percibir el mundo. En el sistema de relaciones que se construye en el ámbito escolar, los agentes se encuentran como tales y se posicionan y jerarquizan en relación a los principios clasificatorios de la sociedad de acuerdo con la diferencial distribución del capital económico, social, educativo, cultural.

Las dispares condiciones materiales de vida de los distintos sectores sociales son distinguidas por un conjunto de atributos en términos objetivos –lugar de asentamiento, propiedad de determinados bienes, etc.– pero también son significadas y transmutadas en símbolos que expresan las diferencias sociales inscriptas en el plano objetivo. Las prácticas, las maneras de ser, los estilos de vida distinguen a los sujetos de acuerdo con su pertenencia social, pero el estilo de vida legitimado por la sociedad asociado a las clases medias y altas, constituye el referente hegemónico a partir del cual surgen jerarquizaciones que se materializan en procesos de discriminación y exclusión social.

Cuando hablamos de la “invisibilidad” de ciertos procesos en la escuela queremos dar cuenta, precisamente, de fenómenos resultantes de

la trama de relaciones que reúne a estos sujetos como agentes sociales que se distinguen o identifican de acuerdo con similitudes y diferencias. Debemos partir de la cotidianidad para interpretar las diferencias reconocidas e institucionalizadas que, en definitiva, condicionan la trayectoria escolar de los educandos.

El valor acordado al capital inicial con el que los niños pobres comienzan su carrera educativa es uno de los condicionantes a considerar. La subalternidad de la posición ocupada en la institución escolar –consecuencia de la desestimación de sus capitales, del *habitus* y estilo de vida–, debe ser también ponderada en el marco de las prácticas educativas concretas como un factor de las desigualdades de aprendizajes²⁰.

La trayectoria escolar es medida en términos de éxito o fracaso. El logro escolar entendido como la obtención de un título y el fracaso como el abandono del sistema educativo. Después de este recorrido podemos comprender que el fracaso no debe ser entendido sólo como abandono, sino también como ausencia de efectivos aprendizajes y como retraso, “el retraso como eliminación diferida, la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de estigmatización, adecuados para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social” (Bourdieu, 1988:153).

De este modo, identificamos diferentes formas de fracaso: los “mal educados” (producto de aprendizajes incompletos), los “retrasados” (repitentes), y los “incapacitados” (sin acceso pleno a la construcción de aprendizajes). Si las incorporamos a las estadísticas de los fracasados, éstas se incrementarían insospechadamente adquiriendo magnitudes que involucrarían al desempeño docente y al sistema educativo en su conjunto.

En esta instancia, se impone preguntarnos ¿quiénes son aquellos que reconocemos como “mal educados”, “retrasados” e “incapacitados”? ¿No son principalmente los niños “de abajo”? ¿Es casual que los “retrasados” sean los “inmaduros”; los “mal educados” los que ingresan a

la escuela “sin formación”; y los “incapacitados” aquellos que “lo que traen no sirve o sirve muy poco”? Advertimos así que las “etiquetas” (“¡son así!”) construidas o reproducidas por estas maestras son “adheridas” a determinados “envases” (los niños de “la villa”) y se asocian a “contenidos” particulares (aquellos “que traen” los alumnos y los curriculares). Profundizar en la multiplicidad connotativa de las voces y en la denotación de las palabras, es un patético ejercicio en razón de la aviesa y concreta realidad que denuncia.

Los agentes del sistema educativo son reticentes a que se introduzca la consideración de las desigualdades sociales como principio de diferenciación operante en la práctica institucional. La negación del “racismo de clases” (Bourdieu y Passeron, 1964) conduce a camuflar la problemática y, por ende, a su posible solución a lograr mediante su reconocimiento y puesta en valor. De no ser así, por qué existen dos realidades en las escuelas públicas: las escuelas “del centro” y las escuelas “periféricas”. Aunque... a estas últimas ¿no sería quizás más acertado designarlas escuelas del pobre o para el pobre?

Si bien el deterioro y la crisis de las instituciones educativas afectan al sistema en su conjunto, existen establecimientos reconocidos como “mejores” respecto a la calidad de la enseñanza. Y aquí nos encontramos con otra “coincidencia”: a ellos asisten mayoritariamente alumnos que pertenecen a sectores sociales medios y altos de la ciudad. ¿Cuáles son, entonces, esos lazos “invisibles” que vinculan a “los de arriba” con “los mejores”?²¹.

¿Qué pretendió decirnos la directora cuando aseveró que “Aquí vienen los más pobres, los que más problemas tienen... y el nivel de la escuela se vino abajo”?; ¿son los alumnos los que, en la práctica concreta, construyen y definen el nivel educativo de las unidades escolares?; ¿son los estudiantes los que, en virtud de su “naturaleza”, condicionan totalmente la práctica y calidad pedagógicas?; ¿podremos develar, así, que detrás de los principios de igualdad formal de oportunidades se

esconden procesos formalmente no reconocidos de discriminación de vastos sectores de la población?

El ocultamiento de los mecanismos de diferenciación y discriminación habilita a los sectores hegemónicos –sociales e institucionales– a explicar las desigualdades de rendimiento escolar como desigualdades naturales, desigualdades de dones. Pero, al decir de Bourdieu y Passeron (1964: 107)²², como “nunca se puede dar por seguro el carácter natural de las desigualdades que se constatan entre los hombres en una situación social dada y, en este tema, mientras uno no haya explorado todas las vías por donde actúan los factores sociales de desigualdad y no se hayan agotado todos los medios pedagógicos, es mejor dudar demasiado que dudar poco”.

Los maestros reconocen las limitaciones de sus educandos –producto de sus condiciones de existencia–, pero las concepciones voluntaristas y meritocráticas terminan encubriéndolas y desplazándolas. En los sistemas educativos sólo formalmente democráticos se tiende a olvidar que los privilegios de clase son transformados en méritos personales. La ideología del “don natural” legitima los privilegios sociales transmutando la herencia social en virtud personal. En tanto hegemónica, impregna el cuerpo social y el campo educativo –no sin fracturas– e induce a los sectores sociales subalternos a hacerse cargo de los principios clasificatorios derivados.

Por ello, también debemos reflexionar sobre la formación y capacitación de los docentes: ¿en qué medida los educadores son educados para hacer frente al heterogéneo perfil sociocultural de los estudiantes?; ¿los programas curriculares de Formación Docente les proporcionan las herramientas suficientes e idóneas que los habilita para desenvolverse competentemente con alumnos que no responden al ideal de educando?; ¿se les facilita las herramientas teóricas necesarias –reflexivas y críticas– para profundizar la problemática social y sus desigualdades?; ¿no estarán también ellos “incapacitados” o “mal educados” para comprender

las consecuencias concretas que, en este caso, la condición de pobreza conlleva y se patentizan en la interacción educativa?.

Es ineludible preguntarse entonces: *qué-hacer* con el *que-hacer* educativo, qué hacer con ciertas violencias silenciadas y silenciosas que atravesarían y comprometerían al sistema educativo en todos sus niveles. Consideramos que la escuela debe ser pensada y analizada desde perspectivas más democráticas que no son ajenas a una concepción y a un proyecto democrático de sociedad. Lo uno implica lo otro, sin olvidar que en el campo educativo nos encontramos con prácticas que, desde lo cotidiano, construyen y colaboran con el cambio. Algunos agentes e instituciones “no esperan sentados”, por el contrario, trabajan dificultosamente en pos de ideales fundados en el reconocimiento de la igualdad en la heterogeneidad y en la convicción de una posible subversión de las mutilantes desigualdades educativas²³.

Pero, para posibilitar la transformación de la institución escolar será necesario, entre mucho más, sacar a la luz ciertos procesos familiares e “invisibles” que están en la base de las prácticas socio-educativas y que, por “naturales”, nos descomprometen. Haciéndolos visibles y aceptándolos nos facilitará la tarea. Pero, para transformarla y transformarnos debemos empezar por conocerlos y reconocerlos, conocernos y reconocernos porque no se puede cambiar..., lo que no se conoce.

La trágica metáfora, “la mortalidad escolar” (Bourdieu y Passeron, 1964:19), se ilumina desde la vida cotidiana de la escuela. Nuestra escuela –¡de la que tanto hablamos!– muestra rostros que hemos llamado invisibles y que, ahora conociéndolos sólo un poco mejor, podemos asociarlos a ciertas formas de muerte, agonía y violencia, no físicamente cruentas o sangrientas pero sí simbólicamente crueles y mortificantes.

¿Si estos invisibles, son invisibles como los fantasmas, convocándolos, no podremos, por tanto, verlos y reconocerlos? Seguro que sí. Vale la pena entonces preguntarnos ahora y continuar haciéndolo. Los

“fantasmitas” de los que nos hablaban las maestras, ¿son sólo aquellos niños que se han ido de la escuela?; ¿no podremos encontrarnos con otros “fantasmas” transitando por las aulas? Los fantasmas, en tanto imágenes impresas en la fantasía, ¿no serán también los estereotipos, prejuicios y categorías con la que nos reconocemos y reconocemos a los demás?; ¿no son precisamente éstos los que al no ser de carne y hueso, se posesionan de nosotros inadvertidamente sin que los podamos ver y palpar con las manos?; ¿no son ellos, todos juntos, los que como compañeros de ruta, nos arrastran a su mundo envolviéndonos y pretendiendo engañarnos?

¿No serán también, de alguna manera, “fantasmitas” los niños que, con su ropaje igualmente blanco, participando de la cotidianeidad escolar, no son plenamente reconocidos en su concretud o lo son como seres de “otra” realidad?; ¿No será por ello que algunos los consideran, como la maestra de primer grado, “Niños de otro mundo”?

¿Comprenderemos ahora más claramente lo que quizás quisieron decirnos quienes, a través de una voz, nos hablaron de una “escuela como invisible”?; ¿Podemos contentarnos hablando solamente de estos invisibles que hemos identificado, o habrá otros que se mofan de nuestra distracción? Por ello y más que nunca debemos preguntarnos: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de violencia en las escuelas?

Resumen:

El propósito del artículo es reflexionar sobre “qué ocurre” en la vida cotidiana de una escuela estatal de la ciudad de Posadas –provincia de Misiones, Argentina-, a la que asisten niños residentes en uno de los barrios socioeconómicamente más pobres y marginalizados. Estas reflexiones son parte de los resultados de una investigación etnográfica cuyo propósito fue conocer las prácticas e interacciones entre sujetos sociales –maestros y alumnos- que se identifican y distinguen como tales. Se priorizó el estudio en un primer grado del ciclo de Educación General Básica 1 (EGB 1), espacio donde abordamos procesos y acontecimientos “invisibles” que también construyen a la escuela como institución social, en este caso, la discriminación –como una de las formas de violencia- que afecta a alumnos de entre seis y ocho años de edad.

Palabras clave

Escuela; Vida cotidiana; Discriminación; Sujetos sociales; Interacción

Abstract

School from this World. ¿“Children from other World”?

The purpose of this article is to reflect on “what happens” in the daily life of a public school from the city of Posadas –Misiones province, Argentina-, to which assist children that live in one of the poorest neighborhoods. These reflections are part of the results from an ethnographic investigation which purpose was to know the practices and interactions between social subjects –teachers and pupils- that are identified and distinguished as such. We gave priority to the study of a first grade from EGB 1 –Educación General Básica 1 (general basic education 1)-, space in which we approach “invisible” processes that build the school as a social institution, in this case, the discrimination –as a way of violence- that affects children from six to eight years old.

Key words

School; Daily life; Discrimination; Social subjects; Interaction

NOTAS

¹- En Jackson, Philip (1994:184).

²- En la vida cotidiana es donde podemos encontrar “la otra historia”, los “aspectos menos documentados” y “los reales asuntos en juego” (Rockwell y Ezpeleta,1983).

³- Algunas posiciones teóricas limitan el concepto de violencia a acciones que transgreden las leyes y normativas legales (v.g. Pain, 1994), a saber, las agresiones que afectan la integridad física de sujetos o grupos. Contrariamente, otras adoptan criterios más abarcativos que incluyen actos discriminatorios, abusivos, intimidatorios, humillantes o estigmatizantes que ocurren dentro y fuera de espacios institucionales (v.g. Abramovay, 2005; Debardieu,1998).

⁴- Philippe Bourgois (2005: 14) define cuatro tipos de violencia: la violencia estructural (“opresión político-económica crónica y desigualdad social enraizadas históricamente...”); la violencia política (“violencia física o terror con objetivos definidos...”); la violencia simbólica (“...humillaciones y legitimaciones de desigualdad y jerarquías internalizadas...”) y la violencia cotidiana (“Prácticas y expresiones diarias de violencia en el nivel micro-interaccional: ya sea interpersonal, doméstica o delictual”).

⁵- Véase Bourdieu (1989); Bourdieu y Passeron (1981).

⁶- Los nombres de los barrios y de los sujetos participantes son ficticios a fin de preservar la confidencialidad de los datos. Por igual razón no hemos identificado el establecimiento educativo.

⁷- “Pelientos” significa peleadores o pendencieros.

⁸- “Chupar” alude al hábito de consumir bebidas alcohólicas en abundancia.

⁹- Las familias esperan ser relocalizadas por la Entidad Binacional Yacyretá dado que las tierras donde se asientan quedarán bajo las aguas de la represa hidroeléctrica.

¹⁰- Cabe destacar que la escuela se encuentra a escasas cuadras de la plaza central de la ciudad, razón por la cual es espacialmente una escuela “del centro”. Advertimos, entonces, que las categorías de escuelas “del centro” y “periféricas”, en este caso, aluden a las características de la población estudiantil: “periférica” socialmente.

¹¹- Cabe destacar que de las expresiones de afecto, el contacto corporal fue el más recurrente en el flamante vínculo.

¹²- Por ejemplo, Pallma (1994); Kaplan (1992); Tedesco (1983), entre muchos otros.

¹³- Véase Rockwell (1995).

¹⁴- En este trabajo no desarrollaremos las prácticas áulicas en relación a las otras Áreas curriculares.

¹⁵- Aún considerando la posibilidad de que la totalidad de las clases no hayan sido registradas en el cuaderno –si bien la maestra sostenía que “siempre los hago escribir en los cuadernos para que los padres no vengan a quejarse de que no enseño”–, la situación no se modifica en función de los testimonios y de la presencia de la investigadora en campo.

¹⁶- La fechas que se recordaron fueron: 25 de mayo, 9 de julio, Día de la Bandera, Día del Libertador General San Martín, Día de la Policía y Día del Ejército.

¹⁷- Por el barrio transitan trenes, se observa el pasar incesante de embarcaciones y es constante la escucha de sus silbatos. Como los trenes son estacionados próximos a sus hogares, los niños trepan y juegan en sus vericuetos internos a diario.

¹⁸- Refiriéndose al estudio etnográfico, Rockwell (1987) responde a aquellos que argumentan que si la investigación se focaliza en situaciones, sujetos o procesos particulares no es posible extender sus resultados, dado que sólo se describen “partes aisladas” de los procesos social, político y cultural más amplios. Frente a estas posturas, la autora sostiene que no se trata de estudiar una “totalidad” a través “de” los casos sino “en” los casos que están determinados por la “totalidad”. Con esto no se pretende “generalizar la particularidad”, sino reconocer la manera diversa y heterogénea en que dichos procesos se expresan en cada caso.

¹⁹- Véase Ezpeleta y Rockwell (1985).

²⁰- Los padres reconocían las experiencias educativas de sus hijos. Vale la pena, entonces, transcribir dos de sus testimonios: “La maestra les tiene cortito pero no le da completo lo que se da en la primaria, lo que se da en otras escuelas. No dan historia, no saben historia. Ellos lo que saben de la historia es cuando llegan los días festivos que se les recuerda. Yo sé que es así por los chicos que van a otras escuelas, por eso te puedo decir con seguridad” y, “Dan muy poco, le dan los números y las letras y ahí... y eso nomás, hasta ahora yo no vi que le dieran historia, moral y civismo. A ella no le dan todo... y tampoco le enseñan bien....”.

²¹- Véase Bravlavsky (1989).

²²- Traducción propia.

²³- Dado que este trabajo se centra en el análisis de prácticas discriminatorias en relación a los alumnos, no se muestran los “rostros” positivos de la escuela, institución no monolítica y, por tanto, carente de contradicciones. En ella podemos reconocer “ortodoxos” y “herejes” (Bourdieu, 1985), conservadores y rebeldes que se comprometen y luchan por la subversión de ciertos valores establecidos. Asimismo, no olvidamos que los docentes también son “etiquetados”, descalificados y sufren sus propias “muertes” y “agonías”.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVAY, M. (2005) *“Violencia en las escuelas: un gran desafío”*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, p. 53-66.

BOURDIEU, P. (1997) **Meditations Pascalienne**. Seuil, Paris.

_____(1989) **O Poder simbólico**. Difel, Río de Janeiro.

_____(1988) **La Distinción**. Taurus, Madrid.

_____(1985) *“Espacio social y génesis de las clases”*. En: **Espacios de crítica y reproducción**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Laia, España.

_____(1964) **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Minuit, Paris.

BOURGOIS, P. (2005) *“Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador”*. En Ferrándiz, Francisco y Carles Feixa (Eds.) **Jóvenes sin tregua. Culturas políticas de la violencia**. Anthropos, Barcelona.

BRAVLAVSKY, C. (1989) **La discriminación educativa en Argentina**. FLACSO. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- CAMPOS, M. y SANZ, J. (2004) **Antropología Educacional, Núcleo de Educação Aberta e à Distância - UFES, Vitória (ES).**
- DEBARDIEU, É. (coord.). (1998) *“La violence à l'école: approches européennes”*. Institut National de Recherches Pédagogiques. En **Reveu Française de Pédagogie** N° 12, avril-mai-juin.
- DISEÑO CURRICULAR DE EGB1 y EGB2. (1997) Ministerio de Cultura y Educación–Consejo General de Educación. Posadas, Misiones.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985) *“Escuela y clases subalternas”*. En Rockwell e Ibarrola (comp.) **Educación y clases populares en América Latina**. Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- JACKSON, P. (1994) **La vida en las aulas**. Morata, Madrid.
- KAPLAN, C. (1992) **Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen**. Aique, Buenos Aires.
- PAIN, J. (1994) **“Les violences en milieu scolaire: du concept à la prévention”**. En **Revue Les Cahiers de la Sécurité Intérieure**, Paris.
- PALLMA, S. (1994) *“‘La escuela de villa’. Un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza”* (mecanografiado).
- ROCKWELL, E. (coord.) (1995) **La escuela cotidiana**. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, E. (1987) **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. Departamento de Investigaciones educativas - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983) *“La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”*. Ponencia presentada en Clasco, San Pablo, Brasil.

TEDESCO, J. C. (1983) “*Modelo pedagógico y fracaso escolar*”.
En Revista de la CEPAL N° 21, Naciones Unidas, Chile.
TENTI FANFANI, E. (1992) **La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad.** UNICEF/Losada, Buenos Aires.