

Infancias y política en la antropología de la educación argentina

Diana Milstein*

Resumen

La educación escolar de nivel primario ha sido uno de los objetos que ha concitado mayor atención en los estudios en Antropología de la Educación en la Argentina. Han prevalecido abordajes sobre las realidades concretas de las escuelas que develaron facetas de los procesos educativos, del trabajo docente, de los vínculos entre las escuelas y el Estado, relativamente desconocidas en el campo de la investigación educativa. En este artículo desarrollo una síntesis de estos aportes y un análisis crítico sobre dos aspectos: las perspectivas desde las que se enfoca la política y la elección de interlocutores. Con respecto al primero, cabe preguntarse hasta qué punto se han incorporado plenamente las perspectivas antropológicas que cuestionan la división excluyente entre ámbitos políticos y "no políticos" de la vida social. Con respecto al segundo, subrayo la dificultad por incorporar a l@s niñ@s como voces autorizadas en temas de "adultos" como la política.

Palabras clave: Antropología de la educación; Escuela primaria; Política; Infancias

Abstract

Elementary education has been one of the main subject of anthropology of education in Argentina. Some studies, while relatively unknown in the field of education, have been predominant, such as the concrete reality of schools that unveils different aspects of the educational process, the teachers' work, and the links between schools and the State. In this article I bring a synthesis of those contributions and I make a critical analysis on two aspects: the perspectives upon which politics is focused, and the election of interlocutors. Regarding the first aspect, I ask how far have been incorporated the anthropological perspectives that put into question the division between political and "non political" ambits of the social life. Regarding the second aspect of my analysis, I underline the difficulty of incorporating children as authorized voices in "adult" themes such as politics.

Keywords: Anthropology of education; Primary school; Politics; Childhood.

Fecha de recepción: Diciembre 2008 • Fecha de aprobación: Noviembre 2009

* Doctora en Antropología Social por la Universidad de Brasilia. Magister en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora adscripta del Centro de Antropología Social del IDES. E-mail: dianamilstein@fibertel.com.ar Trabajo presentado en el Panel: La Antropología y el Campo Educativo: abordajes teórico-metodológicos. Los docentes ante la interculturalidad I. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Posadas, Agosto de 2008.

Introducción

Hace veinticinco años, aquí mismo, en Posadas, en el I CAAS, se reunió por primera vez una mesa de trabajo con el objetivo de debatir temáticas sobre antropología y educación. Yo no participé en aquel entonces, pero hacia finales de la década de los ochenta, cuando comencé a dar mis primeros pasos en la investigación etnográfica, conocí algunos de los trabajos que se presentaron en esa oportunidad. Hace poco, entre el 2006 y el 2007, a raíz de una revisión de trabajos que realizamos con el grupo de estudio y trabajo "Antropología y Educación" del CAS/IDES, retornamos a aquel primer evento formalizado de encuentro entre la Antropología y la Educación y a la lectura de una gran parte de lo producido en este campo hasta el 2006. Estos datos los coloqué para celebrar la inauguración y el crecimiento de un campo de investigación tan importante como es el educativo con todos los cruces y articulaciones que fueron abriéndose y, para introducir el tema de mi intervención en este panel. Yo fui invitada para hablar sobre la educación escolar de nivel primario como objeto de atención de los estudios en Antropología de la Educación en la Argentina. Decidí apoyarme en esa revisión colectiva de trabajos que realizamos con el Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación del CAS/IDES, que culminó con la publicación en el III Anuario de Antropología Social, de un panorama de la situación de la antropología y la educación escolar en la Argentina entre 1982 y 2006 (Milstein y otros, 2007), para dar cuenta del aporte realizado por estos trabajos a la investigación educativa de la escolaridad primaria. Me propongo presentar una síntesis de los principales aportes, caracterizar las principales líneas de trabajo y señalar algunos de los rasgos más sobresalientes. Por último desarrollaré un análisis crítico de dos aspectos vinculados a las perspectivas desde las que se enfoca la política en la vida escolar y la elección de los interlocutores. A través del análisis de ambos aspectos y apoyándome en mis propios trabajos de investigación, intentaré mostrar algunas de las tensiones y de los desafíos que presenta el estudio antropológico de las escuelas primarias.

Un breve recorrido entre temas y problemas

Comenzaré con una primera aproximación de corte histórico para referirme a los temas abordados por el conjunto de trabajos que enfocaron la educación escolar primaria desde una perspectiva antropológica. No me referiré a trabajos en particular, ni mencionaré los nombres de los investigadores, porque la extensión del trabajo no me lo permite¹.

En términos muy generales, la década del ochenta estuvo marcada por, al menos, tres grandes preocupaciones: una dirigida hacia los conflictos existentes entre la enseñanza escolar y la realidad socio-cultural en la que vivían los alumnos y alumnas y las relaciones entre la vida comunitaria y la vida escolar; otra, orientada hacia los procesos de enseñanza, el trabajo de los/as maestros/as, su formación y los procesos de cambio; y una tercera, anclada en la importancia de documentar lo que sucedía en las aulas, los patios de recreo, los actos

¹ Un exhaustivo detalle de autores y trabajos publicados en libros, revistas y congresos puede encontrarse en Antropología y educación escolar: listado de publicaciones 1982-2006, organizado por el Grupo de Estudio y Trabajo "Antropología y educación escolar" del Centro de Antropología Social - IDES, en <http://www.ides.org.ar>.

escolares, etc. También fueron desarrolladas e implementadas propuestas para la capacitación de docentes en investigación a través de talleres que incorporaban dimensiones metodológicas del enfoque etnográfico. Estos proyectos, abrieron un campo de investigación y capacitación que, con el correr de los años, se extendió a lo largo y a lo ancho del país. En el año noventa, al celebrarse el III CAAS en la ciudad de Rosario, la mesa de antropología y educación reunió una cantidad muy considerable de trabajos –en su mayoría sobre educación de nivel primario– que reflejaron el aumento de investigaciones que siguió incrementándose de manera notable. Las problemáticas que ya estaban delineando el campo de estudio, por supuesto continuaron. Pero, avanzados los noventa y hasta la actualidad, comenzó a desplegarse una mayor preocupación por el impacto del curso de las políticas económicas, el desempleo, la crisis política y los cambios y reestructuraciones producidos en el sistema escolar público durante la década pasada. En ese sentido, una importante cantidad de trabajos se concentraron en desarrollar estudios críticos sobre los procesos de descentralización administrativa y financiera, las políticas denominadas “compensatorias” e “inclusivas”, el repliegue del Estado como garante de la educación, los cambios en el trabajo docente, las protestas sociales en el ámbito escolar. Un considerable número de trabajos se interesaron en discutir los usos del concepto de cultura –incluyendo multiculturalismo e interculturalidad– en las políticas educativas y en la vida cotidiana de las escuelas. Durante los últimos años, los intereses se han volcado también hacia la incorporación de niños/as, jóvenes y adolescentes como actores sociales y culturales, y hacia los espacios de gestión y planeamiento, como ámbitos de estudio.

Este conjunto de temas, se ha articulado sin mayores dificultades, con algunos de los tópicos abordados por las Ciencias de la Educación en sus diversas ramas –Pedagogía, Didáctica, Política educativa. Asimismo, los tópicos estuvieron siempre próximos a los problemas definidos como prioridades por las agendas educativas. Estas cercanías implicaron posibilidades de enriquecimiento, pero también, algunos riesgos para el desarrollo de las investigaciones antropológicas.

Uno de los enriquecimientos más relevantes para ambos campos de conocimiento –Antropología y Educación– está vinculado a la creciente valorización de las investigaciones cualitativas. En nuestro país, las investigaciones de corte cuantitativo fueron las consideradas excluyentemente válidas en el campo educativo y, en gran parte, los aportes de los estudios antropológicos incentivaron la aceptación de las investigaciones cualitativas, como un abordaje legítimo. Esta indudable contribución presenta un riesgo, porque en parte, es producto de una visión distorsionada que supone que es más “fácil” la investigación cualitativa –y en particular la etnográfica– que las otras. Ese aparente facilismo descansa, al menos, en tres supuestos. El primero consiste en considerarlos estudios que requieren pocos recursos humanos y materiales, por lo tanto bajo presupuesto. El segundo, en que se ha diseminado una idea equivocada, pero de aparente fácil aplicación y viabilidad, respecto a lo que significa la “perspectiva del actor”. Y el tercero, en que se consideran estudios mayormente empíricos, que requieren poca elaboración teórica por parte de los investigadores.

Los estudios antropológicos de educación en el nivel primario se autodenominan, en su mayoría, como etnográficos. La utilización de este enfoque ha permitido documentar situaciones de la vida cotidiana de las escuelas y develar facetas de los procesos educativos y del trabajo docente, relativamente desconocidas en el campo de la investigación educativa. Asimismo, las tentativas de los investigadores por estudiar la vida escolar como extraña, por

experimentar la alteridad en un lugar tan familiar, produjo como novedad la necesidad de ponderar y valorar las creencias, representaciones y prácticas de los maestros y las maestras para alcanzar a comprender la vida en las escuelas. La novedad residió, precisamente, en incorporar la perspectiva de los actores para alcanzar interpretaciones comprensivas y explicativas y no para evaluar y juzgar. Previamente, ningún otro enfoque había demostrado que, para comprender los procesos educativos, era fundamental internarse en las relaciones entre los sujetos y sus mutuas representaciones. Cabe señalar que, en la mayor parte de los estudios, se han valorado especialmente, las representaciones, creencias y prácticas de docentes y familiares de los alumnos. Durante los últimos años, esta situación está modificándose y los estudios están mostrando un creciente interés por experimentar otras alteridades: niños, niñas y adolescentes, trabajadores auxiliares, técnicos y profesionales, funcionarios. Específicamente, la incorporación de niños y adolescentes, presenta aspectos problemáticos sobre los que voy a referirme en particular, más adelante.

Una gran parte de los estudios colocó el foco en los vínculos de la institución escolar con el Estado, y entendió a la escuela como espacio social privilegiado de encuentro entre el Estado y las denominadas “clases subalternas”, “población marginal”, “excluidos”, etc. Esta perspectiva de análisis - que también atravesó investigaciones que formularon otros problemas de conocimiento- fue en sí misma un aporte dentro de la investigación educativa y permitió pensar la política educativa en dimensiones novedosas e inéditas. Para dar una idea de la importancia de esta contribución, menciono que el antropólogo Bradley Levinson (2005: 330), como parte de la revisión crítica de la Antropología de la Educación desarrollada en los EEUU durante los últimos veinte años, enfatizó “la falta de atención a la política” como un problema central del campo. De acuerdo a su análisis, la omisión de la política fue resultado de lo que denominó, “la profunda miopía educacional americana”. En el caso de la Antropología de la Educación desarrollada en la Argentina, la atención a la política estuvo vinculada a la fuerte presencia histórica del Estado en la educación pública, a la influencia que tuvo la educación popular iniciada por Paulo Freire, al peso que tuvieron los estudios acerca de la escuela como dispositivo de reproducción social y, por supuesto, al proceso de politización creciente que ha atravesado la vida cotidiana de las escuelas, desde los inicios de los años setenta. En este sentido, y parafraseando a Levinson, no hubo miopía, pero nos encontramos con una dificultad: ¿Cómo lidiar con la división excluyente entre ámbitos políticos y no políticos de la vida social, tan presente en los discursos académicos y no académicos sobre educación? Sobre este tema volveré más adelante.

Finalmente, una gran parte de las publicaciones antropológicas en educación primaria, se han dirigido a un público que hemos denominado “nativo” (Milstein y otros, 2007: 85). A través del análisis de los títulos de las publicaciones, los conceptos y nociones más reiteradamente utilizados, la bibliografía más reiteradamente referenciada, así como las recomendaciones para mejorar políticas educativas, y modos de enseñanza, mostramos que, en su mayor parte, las publicaciones estaban dirigidas a integrantes del sistema educativo. Ese público, en el curso de estos veinticinco años, ha ido variando; pero siempre entre quienes conforman el sistema educativo. Y esas variaciones, en gran medida, han dependido de circunstancias sociales, políticas y económicas. Indudablemente, considerar como principal un público nativo es muy importante en términos de desafío para el investigador. Pero, no debemos olvidar, que en el caso que estamos tratando, se trata de expertos y profesionales, quienes además de ejercer funciones de docencia y de conducción técnica y política, tam-

bién escriben sobre temáticas educativo/escolares a partir de experiencias e investigaciones. El intercambio que puede producirse es enriquecedor para los educadores y los antropólogos y los beneficios de dicho intercambio pueden impactar en las relaciones sociales en las escuelas, los modos de enseñanza, las políticas públicas, los cambios curriculares, entre otros. Sin embargo, la elección más o menos consciente de este público y la proximidad a los problemas definidos como prioridades por las agendas educativas que mencioné antes, colocan a los investigadores ante el riesgo de establecer pocos “diálogos” con el mundo académico de las Ciencias Sociales y Humanas en general y de la Antropología, en particular. Los “diálogos” a los que me estoy refiriendo son los que alimentan el doble propósito de una investigación antropológica: por un lado, ampliar y profundizar el conocimiento teórico, extendiendo su campo explicativo; y, por el otro, comprender la lógica que estructura la vida social y que será la base para dar nuevo sentido a los conceptos teóricos. (Guber; 2004:85)

Cuando esos diálogos no se desarrollan fluidamente, se ve dificultada la incorporación de conceptos teóricos de la Antropología para iluminar los fenómenos, y para ampliar la reflexividad que permite desplegar los análisis. Minimizar la problematización de los conceptos pedagógicos que constituyen en gran parte los fenómenos educativo-escolares, compromete las posibilidades de relativizar el carácter neutral y absoluto de las afirmaciones del discurso pedagógico dominante. Como ejemplo de carácter neutral y absoluto de las afirmaciones basta con recordar la imagen de “neutralidad” política y religiosa de la escuela sostenida históricamente por ideas, creencias y reglas relativamente concretas, objetivada en los denominados “contenidos curriculares” y alimentada y mantenida por una concepción de lo público como neutral y exento de facciones, y de una ciudadanía homogénea. Afirmaciones como éstas, que han estado teóricamente fundamentadas, necesitan ser relativizadas y analizadas desde una perspectiva intercultural, si se busca explicar, en qué consiste esta representación, desde la perspectiva de los actores involucrados.

Reflexiones sobre mi trabajo de campo

En abril del año 2004, a fin de desarrollar mi proyecto de tesis² orientado hacia el estudio de la dimensión política de las prácticas escolares, elegí una escuela primaria de la localidad de Villa La Florida, Quilmes, al sur del Conurbano Bonaerense, para desarrollar el trabajo de campo. En el proyecto estaba claramente expuesto que evitaría reducir y restringir la política a ámbitos separados de la vida cotidiana. Mi interés era indagar las tensiones políticas de la vida cotidiana y de la dinámica social que llegaban y atravesaban las escuelas y, para ello, me había propuesto dar visibilidad a la pluralidad de actores que se encontraban e intervenían en dicha cotidianeidad. Sin embargo, el conjunto de tareas y actividades que tenía previsto realizar estaban dirigidas fundamentalmente a la observación, la escucha y la conversación con maestros, maestras, profesores, profesoras, madres, padres y demás familiares y trabajadores auxiliares. O sea, desde la perspectiva de mi proyecto, tal como estaba explicitado, esa pluralidad de actores a quienes daría visibilidad, estaba conformada por el conjunto de adultos y adultas. Yo, sin advertirlo, participaba de la tendencia más

² Tesis de doctorado “La nación en la escuela. Frentes políticos en la escena ‘neutral’ de la escuela argentina”, realizada en la Universidade de Brasília y dirigida por la Dra. Rita Segato. Publicada como Milstein, 2009a.

generalizada a despolitizar la presencia de los niños y considerarlos al margen de las dimensiones políticas de la vida cotidiana. Sin embargo, el trabajo de campo produjo una conmoción a esa tendencia.

El primer sobresalto fue apenas pasado un mes del comienzo cuando Débora, una niña de quinto año se paró a mi lado y comenzó un diálogo. Ella quería saber quién era yo, qué hacía –como suele pasarnos con los chicos y las chicas cuando damos vueltas por las escuelas. Pero, repentinamente y sin mediación alguna, me contó que en su grado ya habían tenido cuatro maestras y con sus compañeros habían “*echado a una suplente porque pegaba, era mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos*”. Yo conocía por comentarios de las maestras que ese grupo era *difícil* y que, además, ese año habían tenido bastante *mala suerte* por los cambios de maestra, pero ningún adulto, había siquiera insinuado algo de lo que Débora me había contado. Por supuesto y cumpliendo concienzudamente con la tarea que me correspondía, este diálogo quedó registrado. Y no fue el único. Otros comentarios, gestos, relatos breves, chistes de niños y niñas me dejaban pensando y me estimulaban a escribir largas notas en mi cuaderno.

Más adelante, cuando ya habían transcurrido un poco más de tres meses de trabajo de campo, decidí interrumpirlo durante un breve lapso, para pensar con alguna distancia en mi propio trabajo. Durante ese tiempo, leí mis notas y registros y llamaron especialmente mi atención algunos párrafos en los que “actuaban” y “hablaban” niños y niñas, porque me aportaban una perspectiva distinta frente a algunas situaciones y llenaban espacios vacíos en los relatos de los adultos. De este modo, fui advirtiendo que ampliaban la comprensión de lo que acontecía y, a veces, de un modo peculiar. Como en el caso del relato de Débora, cuyo contenido, se vinculaba directamente a la temática de mi interés. Bastante tiempo después, ese relato operó en mí, como la primera pista para pensar que los niños, en su rol de alumnos, también podían ser parte activa de las relaciones de poder que acontecían en el ámbito escolar y por lo tanto, no era disparatado considerarlos como sujetos políticos.

Ese grupo de alumnos del que hablaba Débora y luego también me hablaron otros alumnos, maestras y madres, habían protagonizado una ruidosa protesta en la clase, al grito de ¡Justicia! ¡Justicia! –como más de una vez los argentinos hemos escuchado en manifestaciones callejeras- para enfrentar el maltrato reiterado de una maestra. Mediante esta acción lograron el reconocimiento primero de algunas maestras, luego de la directora y también de las madres y consiguieron que sacaran a la maestra de la escuela. Esta protesta aun más allá de los propósitos puntuales de los chicos, produjo un efecto político en los fundamentos de la “pequeña” sociedad escolar básicamente alterando el esquema jerárquico, las relaciones de autoridad escolar y el lugar asignado a los niños en la escuela. Este episodio me permitió ver política allí donde se supone que no está, y reconocer como sujetos políticos, a quienes por definición están excluidos de esa condición³.

³ La descripción y el análisis de ese suceso puede encontrarse en Milstein, 2008, 2009ay 2009b.

Notas para una discusión colectiva

El viraje que se produjo a partir del cuarto mes en mi trabajo de campo, al incorporar las experiencias e interpretaciones de alumnos y alumnas de la escuela, me permitió percibir la medida en que mi perspectiva anterior centraba la investigación en el punto de vista de los adultos y diseñaba el problema como una “cuestión de adultos”: eran las opiniones de los adultos las que me revelarían el mundo político de la escuela y sus contornos. Había aquí, al menos, dos formas de distorsión.

Una se derivaba de un planteo inicial sesgado respecto del tema y del problema de investigación, en el que sobreestimé los comportamientos, apreciaciones, valoraciones e interpretaciones de los adultos, para comprender las modificaciones que sufrió la vida cotidiana escolar y subestimé el interés inherente a las contribuciones de los niños.

La otra, muy vinculada a la anterior, consistía en un modo sesgado de recolección de datos: el adultocentrismo. No sólo desestimaba de manera “natural” lo que hacían y decían los niños y las niñas con relación a lo que sucedía, atribuyéndole un lugar central a los adultos, sino que además, tendía a comprender sus comportamientos desde parámetros propios de los adultos.

La dificultad para encuadrar a los niños en general, y a los alumnos en particular, como actores políticos, deviene de un modo de considerarlos que subestima sus posibilidades de comprensión. A la vez, restringe y limita los contextos de sus acciones y comportamientos y los desvaloriza en cuanto a sus capacidades plenas de participación y agenciamiento en la vida social. Es efecto también, de la convicción generalizada respecto a que la política es “cosa de adultos” y no de niños, en tanto éstos no cuentan con un pleno desarrollo y carecen de elementos, conocimientos, hábitos y demás facultades, que habilitarían a los seres humanos como adultos socializados. Reconocer a los niños como actores sociales y agentes capaces de desarrollar prácticas orientadas a producir efectos políticos, supone otra comprensión que los inserta, del mismo modo que a otros grupos sociales, dentro de los procesos complejos de la vida social. Esto implica apartarse de la idea que los entiende como parte de una primera etapa del desarrollo de los seres humanos, similar a la noción de primitivismo con la que se ha pensado a pueblos y culturas no occidentales. Las experiencias y lo que hacen y dicen los niños y las niñas, no deben ser entendidos en términos comparativos -por más y por menos- respecto a los adultos, sino que requieren ser comprendidos evitando utilizar escalas graduales y jerarquizadas de desarrollo y crecimiento de los seres humanos. Es necesario suspender la crítica y las clasificaciones preestablecidas, cuando intentamos reconstruir la perspectiva de actores como los niños. Pensemos cuántas veces hablamos de ellos como los antropólogos hablaban -y algunos aun hablarán- de los primitivos. Tomemos en cuenta que, cuando interactuamos con ellos, a veces, nos encontramos con otros modos de pensamiento y de racionalidad. En otras oportunidades, utilizan nuestros mismos modos, pero en una faceta en la que no nos reconocemos racionales. Y otras veces, podemos escucharlos como uno más de nosotros -adultos.

Del mismo modo que estudios antropológicos fundacionales pudieron aprehender la dimensión política de la vida social de sociedades que denominaron sin Estado - y esto dio lugar a una comprensión más acertada, que rompió con una idea reduccionista de la política- la aprehensión de la dimensión política del comportamiento, de quienes se supone no tienen condiciones ni atributos para desarrollarla, permite ver la política en lugares como la escuela, en la que se desarrollan prácticas supuestamente ajenas a la política.

Por último quisiera señalar que las interpretaciones de los niños deben entenderse como parte del conjunto de diálogos con el mundo adulto, de apropiaciones y diferenciaciones, de zonas compartidas y zonas propias, cuya adecuada comprensión daría lugar a evitar un doble riesgo: el de subsumir las voces y comportamientos de los niños a los de los adultos, y el de considerar esas voces y comportamientos, como una expresión autónoma que autorizaría, equivocadamente, a estudiarla como una “cultura propia de los niños”.

Bibliografía

Guber, Rosana

2004. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Levinson, Bradley

2005, “Citizenship, Identity, Democracy: Engaging the Political in the Anthropology of Education”. En: *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 36, N° 4. Pp. 329–340.

Milstein, Diana

2009a. *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Milstein, Diana

2009b. “Politics is also ‘child’s play’”. Recuperado en enero de 2008, disponible en: Teaching and Teacher Education, doi:10.1016/j.tate.2009.08.002.

Milstein, Diana

2008. “Niños que enseñan: el grito de justicia”. En: Revista *MAyU Medio Ambiente y Urbanización*. Vol. 69, N° 1, IIED-AL Instituto Nacional de Medio Ambiente y Desarrollo de América Latina. Noviembre. Pp. 5-20.

Milstein, D., Fernández, M. I., García, M. A., García, S. M. y Paladino, M.

2007. “Panorama de la Antropología y la Educación escolar en la Argentina 1982-2006”. En: *Anuario de Estudios en Antropología Social* 2006, Centro de Antropología Social – IDES. Pp. 77-96.

Rockwell, Elsie

2002. “Constructing diversity and civility in the US and in Latin America: Implications for ethnographic educational research”. En B. Levinson, S. Cade, A. Padawer, A.P. Elvir (eds.) *Ethnography and Educational Policy: A View Across the Americas*. Westport: Ct.Ablex. Pp. 3-19.

Rockwell, Elsie

2001. “Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina”. En: *Cuadernos de Antropología Social*. Vol. 13. Buenos Aires: FFYL UBA Pp.53-64.