

Participación política de niños y niñas en la cotidianeidad de las escuelas

Diana Milstein y Alejandra Otaso

Críticamente, los niños, al construir su entorno cultural, participan en el mismo tipo de actividades, despliegan el mismo tipo de relaciones de poder, autoridad y estatus, y recurren a momentos cargados de significado como lo hacen los adultos cuando crean y habitan sus propios mundos culturales.

Lawrence Hirschfeld, “Why Don’t Anthropologists Like Children?”¹

Resumen

En el imaginario social, las escuelas son instituciones que, como condición de su eficacia educadora, deben quedar al margen de la política. Esta expresa neutralidad política tiene como objetivo la protección de los niños y las niñas. Durante los últimos años, la emergencia de conflictos económicos, sociales y políticos ha puesto a las escuelas en el centro de la escena de muchas disputas, y ha expuesto la contradicción de la neutralidad asignada. Muchos de estos conflictos se desarrollaron en las escuelas donde escenas de lucha –manifestaciones, marchas o inyecciones– han tenido a niños y jóvenes como participantes activos junto a adultos, en una suerte de experiencia política inédita. En este artículo contamos y analizamos dos episodios tomados de una etnografía (Milstein, 2009), a fin de mostrar la capacidad de agencia de los niños para interpelar discursos respecto de los vínculos preestablecidos entre política y niñez vinculados a la vida escolar. Asimismo, el diálogo entre estas evidencias empíricas y los conceptos nos permitirá mostrar la peculiaridad del proceso de politización que atraviesa la vida cotidiana de las escuelas primarias y su impacto en las relaciones fundacionales entre escuela y nación.

Palabras clave: escuela, nación, política, niñez.

¹ Traducción nuestra.

Abstract

Schools in the social imaginary are institutions that should be excluded from politics, as a condition of educational effectiveness. This expresses neutrality policy aims to protect children. In recent years, the emergence of economic, social and political conflicts has placed schools in the center of the scene of many disputes and has exposed their assigned neutrality as a contradiction. Many of these conflicts were developed in schools where fight scenes –demonstrations, marches or shots– have had children and youth as active participants with adults, in a sort of unprecedented political experience. In this article we analyze two episodes, taken from an ethnography (Milstein, 2009), to display the children's agency interpellating speeches on preset links between politics and childhood linked to school life. Also, through the dialogue between these concepts and empirical evidence, we will show the uniqueness of the process of politicization of everyday life at primary schools and its impact on historical relationships between school and nation.

Keywords: School, nation, politics, childhood

La política ha sido casi siempre visualizada –tanto por las ciencias sociales como por el sentido común– como prácticas de ejercicio y disputa por el poder fundadas en las formas legalmente instituidas del poder político del Estado y actuadas en ámbitos específicos de la vida social. Desde este punto de vista, los ámbitos escolares se han considerado espacios públicos que debían quedar separados de la política. Y los docentes debían ser individuos activos en la construcción de esa separación en resguardo y protección de los niños y las niñas. Sin embargo, el aspecto político es fundante y estructurante de la vida escolar en todos sus aspectos y en particular en aquellos que están directamente vinculados a su razón de ser: la educación de las nuevas generaciones.² No obstante, y aun mientras es aceptado que el poder es ejercido y

² Basta, para entender esto, retomar los estudios sociológicos, antropológicos y pedagógicos acerca de la existencia no declarada de relaciones de fuerza en los currículos, que se correspondían con las ideologías

discutido por quienes están autorizados a hacerlo porque son gobierno o actúan en ámbitos “específicamente” políticos, no se ha admitido que las escuelas fueran también espacios de disputas políticas.

A esta perspectiva de comprensión de la política, para el caso de las escuelas, se agrega otra representación. Las escuelas son históricamente construidas y asumidas como espacios sociales políticamente neutrales. Esta neutralidad ha sido enseñada por la propia educación escolar como una de las condiciones de la eficacia de su tarea, y actúa como un obstáculo que impide aceptar la existencia de una intensa y compleja vida política en las escuelas. De ahí que, cuando la emergencia de tensiones y disputas políticas se hace muy visible y palpable en la cotidianeidad de las relaciones dentro de las escuelas, suele definirse como una anomalía, una situación que debe ser corregida.

Pero cuando logramos apartarnos de esa representación y mirar lo que sucede diariamente en las escuelas, la cotidianeidad del mundo escolar se torna rica y dinámica, y se vuelve posible entender que las escuelas y quienes allí trabajan, estudian y acompañan a quienes estudian, son parte de redes de prácticas, grupos y relaciones que los mantienen unidos al amplio mundo social y, sobre todo, a la vida pública y política. La política no se reduce a la toma de decisiones desde las instancias gubernamentales, a los acontecimientos que se producen dentro de los espacios jurídico-políticos del Estado, a las acciones de los así llamados “poderes públicos”. La política no pertenece solamente a una “instancia”, “nivel”, “estructura” o “esfera” específica donde se concentra el poder y desde donde se ejercen distintas formas de dominación. El poder y la política no son fenómenos que están “arriba” y se proyectan hacia “abajo”. Por el contrario, la política es un fenómeno extendido en el conjunto de la vida social, presente en los ámbitos de la vida cotidiana, en los que están en juego relaciones de poder, muchas veces bajo formas aparentemente no políticas. Para entender cómo se constituyen y operan las relaciones de poder en los diferentes ámbitos de la vida social, no debemos reducir nuestra mirada a la identificación de los efectos que producen las acciones de los Estados y sus gobiernos. Necesitamos ampliar la visión para incluir como parte de la política, y, por lo tanto, de las relaciones de poder, las prácticas de lucha, confrontación, negociación, acuerdos y desacuerdos entre actores sociales en la vida cotidiana de las escuelas. Esta amplificación nos sorprenderá también cuando

dominantes y la estructura de las clases sociales, y de vinculación entre prácticas escolares y procesos de producción del consenso y la hegemonía. Me refiero a trabajos que se difunden desde los años setenta de autores como Apple, Althusser, Bourdieu, Freire, Giroux, Mc Laren, Rockwell, Tadeu da Silva, Tamarit, Vasconi, Willis, Young, entre otros.

intentemos identificar a los actores sociales involucrados, entre los que podremos encontrar tanto a adultos trabajadores, familiares y vecinos, como a niños y niñas.

Contamos con muchas y variadas experiencias durante los últimos veinticinco años de participación política de trabajadores docentes y no docentes y familiares de las escuelas primarias en diversos lugares de nuestro país. Referimos de manera general al conjunto de movilizaciones de una escuela, de grupos de escuelas, de una localidad, de varias que desde mediados de los noventa se han generalizado a lo largo y a lo ancho de Argentina. Estas movilizaciones, que en la mayoría de los casos incluyen la salida a las calles, avenidas, caminos y rutas, tienen como propósito explícito demandar a las autoridades gubernamentales que las escuelas continúen funcionando. Es decir que, quienes se sienten convocados, participan por un proyecto concreto: la defensa de la educación pública. En muchos casos, también los niños y las niñas han participado activamente, lo que ha producido una suerte de experiencia política inédita de grupos de alumnos iniciándose en esta forma de participación política en la escuela, institución que, como señalamos antes, se suponía debía mantenerlos apartados de esa dimensión mundana de la vida social. En este artículo, a través de la presentación y el análisis de dos episodios, intentaremos mostrar que la capacidad de agenciamiento de los niños en la vida escolar incluye su potencial como sujetos políticos, y además permiten analizar las limitaciones y dificultades que imponen los vínculos preestablecidos entre escuela y nación, y política y niñez, para la comprensión de dicho potencial.

Cuándo, dónde y cómo emerge la participación de los niños y las niñas

Como es sabido, las políticas de ajuste estructural y de reformas de los estados nacionales y provinciales, así como las primeras privatizaciones, contaron a inicios de la década del noventa con un relativo consenso social. A medida que los efectos negativos de esas políticas comenzaron a evidenciarse, empezaron a irrumpir expresiones de desconcierto, malestar, protestas, movilizaciones, reclamos y demandas ante los poderes públicos. Una de las características relevantes de estas manifestaciones, en tanto se diferenciaban de formas anteriores de movilización y protesta, consistía en que se organizaban conformando grupos cuyas identidades estaban vinculadas a nivel local, y muchas veces relacionadas puntualmente a las problemáticas de los desocupados, los docentes y la educación pública, la salud, la violencia policial o parapolicial, la

ocupación de tierras, etcétera. Los organizadores solían ser vecinos de barrios populares, familias, extrabajadores de fábricas y estar apoyados por algunas organizaciones gremiales –fundamentalmente de docentes y trabajadores estatales–, y la representación de la demanda consistía en cortar el tránsito en calles y rutas y ocupar instituciones públicas (centros de salud, escuelas, edificios municipales).

Dentro de ese conjunto de demandas y protestas, lo escolar estuvo presente casi siempre, así como la presencia de familias reclamando por la falta de fondos del comedor, problemas edilicios y de servicios en las escuelas, interrupciones de clases, temas sanitarios. En estos contextos de demanda emerge la presencia de niños y niñas, a veces como alumnos y otras como hijos pertenecientes a las familias de los barrios populares. Estos procesos y la presencia de los niños se entrelazaron de manera muy compleja con la vida de la escuela, y las fronteras entre el mundo escolar y el mundo exterior a la escuela se desdibujaron de un modo desconocido hasta el momento.

Cuando los padres ocupaban las escuelas para demandar intervención de las autoridades, la institución se convertía, así fuera por un periodo corto, en un lugar legítimo de reclamo ante poderes públicos, de confrontación y de conflicto de poder. Estos fenómenos en las escuelas primarias argentinas fueron inéditos y pusieron en jaque, en la práctica, al imaginario de la neutralidad política. De esta manera, acercaron dos mundos que históricamente se consideraban distantes entre sí: el de la política y el escolar. Si bien esa distancia no era absoluta, cuando de algún modo el mundo de la política penetraba las escuelas primarias, los propios maestros y directores se encargaban de acotarlo a cuestiones de adultos, sin involucrar a los niños. Cuando ingresaron conflictos de tipo político protagonizados por familiares, padres y madres en particular, este no involucramiento de los niños ya no fue posible, porque los adultos los llevaban a las reuniones, asambleas, ollas populares, movilizaciones callejeras.

En distintas ocasiones, desde mediados de los noventa, dos provincias del norte de la Patagonia argentina, Neuquén y Río Negro, fueron escenarios de intensas luchas de docentes y familiares en las escuelas primarias. Una de las novedades que presentaron fueron las ocupaciones de escuelas primarias por parte de los familiares con los hijos junto a docentes, directivos, trabajadores no docentes y el apoyo de los gremios docentes. Los niños al lado de los padres y familiares participaban de las ocupaciones de las escuelas durante días enteros y a veces también por las noches. Además de jugar y comer, ayudaban a pintar carteles, a organizar la comida, el mobiliario para acomodarse, y también intervenían en las conversaciones.

Durante todos esos años, los niños y sus familias vivieron situaciones que integraron su experiencia y sus aprendizajes de un modo no previsto por ninguna curricula escolar. Además, también para los docentes esos años fueron importantes en cuanto a las vivencias de situaciones novedosas. Por un lado, por la presencia de los familiares, no solamente en calidad de padres de los alumnos, sino como ciudadanos que demandan la gestión de los poderes públicos. Por otro lado, porque experimentaron, también de una manera inédita, la ausencia de respaldo y de convalidación por parte de las autoridades gubernamentales y educativas en particular. Se les recriminaba no estar preparados profesionalmente, hacer huelgas, descuidar las escuelas, trabajar poco, entre otras tantas alusiones negativas. Mientras tanto, se fortalecía la idea de la escuela privada como alternativa posible frente a un deterioro de la educación pública que se mostraba –y se sigue mostrando– como irreversible. Al mismo tiempo, las reformas administrativo-burocráticas, presupuestarias y pedagógicas se presentaban de una manera caótica y alteraban las posibilidades de dar continuidad a la vida escolar tal como se la había conocido hasta el momento.

Durante los últimos diez años se fue recuperando una relativa normalidad en la vida cotidiana de las escuelas, aunque subsisten y se agravan los problemas de la década anterior. De hecho, a lo largo del año escolar, la mayoría de las escuelas públicas del país sufren interrupciones de clases y discontinuidad en el trabajo y el estudio por problemas edilicios, de servicios y por huelgas y protestas de trabajadores docentes y no docentes. Muchas de estas situaciones son interpretadas en términos de anomalía o desorden, sin poder aceptar que la normalidad escolar se ha modificado y dista demasiado del imaginario que encuadra el tiempo-espacio de escuela. Más bien, este modo en que se desenvuelve la vida en las escuelas está refractando un modo de existencia de las condiciones actuales que configuran novedades en los modos de existencia de la vida escolar, y plantean fenómenos cuya comprensión se complica en los marcos usuales. En el campo de la investigación educativa, esto ha llevado a incluir en la agenda dos temas. Uno refiere a los niños y las niñas, las infancias, y el otro a la politización de la vida escolar. Los dos episodios que contaremos de manera abreviada a continuación condensan un modo de entender algunos aspectos de estas novedades que presenta actualmente la vida en las escuelas públicas. Ambos episodios están tomados de una etnografía (Milstein, 2009), y por ello permiten a través del relato y su análisis entrelazar evidencias empíricas y conceptos, para mostrar cómo los niños y las niñas

son parte activa en el proceso de politización inédito que atraviesa la vida cotidiana de las escuelas primarias.

El poder de la participación política de los niños y las niñas

El primer episodio sucedió en una clase de quinto grado en una escuela primaria de la localidad de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires, a principios del año 2004. Contaban que las maestras no duraban en ese curso porque l@s chic@s hacían a aquel quinto muy “difícil”. Los alumnos procedían de familias “problemáticas”, cargando más de una falta o carencia que los ubicaba muy cerca de las formas clasificatorias estigmatizantes. En el corto plazo de un mes y medio se habían sucedido cuatro cambios de maestra en ese quinto grado. Sin embargo, en el curso del trabajo de campo tuvimos oportunidad de escuchar a una niña de ese grado hablar sobre estos cambios de maestras. Dijo, sin perturbarse en absoluto, que con sus compañeros habían echado a una de las maestras. Explicó que era “mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos”, y que cierto día, tras una tarea, ellos se agolparon frente al escritorio para que les “corrigiera” y la maestra les ordenó que esperaran lejos, y sucedió que por no hacerlo ella los empujó, “a una le pegó y a otra la empujó y la hizo golpear”. La maestra y l@s chic@s gritaron y atrajeron a otras docentes al aula. L@s chic@s aplaudían y golpeaban las mesas pidiendo ayuda y también “¡justicia, justicia!”. Las otras maestras que llegaron sacaron del aula a la maestra en conflicto mientras l@s alumn@s anunciaban que hablarían con sus madres para que “la hicieran echar”. Tras ello, la directora decidió iniciar un sumario a la maestra y solicitar a las autoridades que le otorgaran otra escuela para cumplir tareas mientras se resolvía el proceso sumarial. La violencia en el aula, por una adulta sobre niñ@s, por una maestra sobre sus alumn@s, produjo el reclamo de “justicia” a viva voz, llevando también un tema propio del espacio “privado” de la clase al espacio “público” de la escuela. Estos chicos y chicas irrumpieron en el lugar típico de subordinación a la autoridad adulta –y docente– que caracteriza la dinámica escolar. Además, lograron impartir justicia, responsabilidad que en las escuelas siempre tienen los adultos y nunca los niños. Así

a diferencia de lo que sucede habitualmente, los alumnos fueron los que arbitraron, y otras maestras y la directora quienes efectivizaron la sanción, determinada en los hechos por los alumnos. Aceptaron, en parte, este modo de hacer justicia y también pusieron en práctica otra idea acerca de cómo debe hacerse justicia. (Milstein, 2009: 164)

A partir de este hecho de violencia, l@s chic@s, con sus comportamientos, actitudes y voces, transfirieron a la maestra las cualidades negativas, las faltas, que hasta el momento el discurso escolar sólo atribuía a los integrantes del grupo “difícil”. La atribución del sentido de “problemáticos” o de “difíciles” que la escuela les asignó fue desplazada porque habían actuado sensatamente cuando denunciaron, reclamaron y obraron en pos de “justicia”. Fueron invertidas las atribuciones de lo que antes les tocaba sólo a ellos y revertidas las imágenes acerca de lo creíbles que podían ser. En este camino, las definiciones escolares sobre ell@s se alteraron, y también expusieron a crítica los discursos más difundidos acerca de la denominada “violencia escolar”, que imputa carácter de *violentos* a ciertos comportamientos de los alumnos, explicables en términos de su origen de “desorganización familiar”, “exclusión” y “marginalidad”.

L@s niñ@s, al tensar una relación con la maestra, produjeron una inversión en las nominaciones y clasificaciones negativas que recaían sobre ellos y también alteraron el lugar de subordinación que les es asignado. En este sentido, el suceso expresó su capacidad de actuar en la arena política de la institución, en tanto sostuvieron una pelea en torno al poder de decisión sobre quién puede o no ser la maestra.

Esta situación experimentada en esa escuela, y en aquel momento, no fue vivida como un hecho extraño e inesperado. Por el contrario, los docentes hablaban poco y fue muy tranquilizador que la directora tomara una decisión rápidamente. Si bien había docentes que no coincidían con esta decisión, lo importante en ese momento fue dar por terminado el suceso, así fuera otorgando la razón –y, en alguna medida, el poder de decisión– a los niños.

En el segundo episodio podremos observar cómo los alumnos y las alumnas se unen a madres, padres y docentes para interpelar a una autoridad del Consejo Escolar. Muchas de las condiciones para el desarrollo normal de la actividad de las escuelas dependen de la gestión de este organismo en cada distrito, ya que se encarga de atender las necesidades de las escuelas respecto de la infraestructura, las reparaciones al edificio, así como de lo referido al servicio alimentario, entre otras cosas destinadas a garantizar

el funcionamiento ordinario. Muchas escuelas de Quilmes venían reclamando infructuosamente soluciones a los problemas de infraestructura que el consejero escolar no respondía. Así, grupos de distintas escuelas se autoconvocaron y realizaron una concentración de reclamo frente al edificio del Consejo. Esta movilización unificaba a personas adultas de diferentes escuelas para interpelar a las autoridades, en una convocatoria que procuraba no interrumpir las clases. Sin embargo, además de las madres, padres, directivos de escuelas y los representantes gremiales de los docentes³, la participación de l@s chic@s fue notable. Así, por ejemplo, una de las directoras, pretendiendo plantear públicamente la grave situación en la escuela, suspendió las actividades dado que una parte del edificio estaba inundada por aguas servidas, y concurrió a la movilización con alumn@s y docentes. La escena que se desarrolló en la puerta del Consejo estaba compuesta por adult@s, adolescentes y niñ@s, bombos, cantos y griterío de unas cien personas movilizadas con carteles de unas demandas personificadas en Argento, el funcionario a cargo de la infraestructura de las escuelas. La reunión con este responsable ocurrió en el primer piso y no pudo contarlos a todos allí. En las escaleras y en el hall del edificio, un grupo de representantes de las cooperadoras y algunos directores, en medio de un griterío, reclamaron por techos, vidrios rotos, falta de agua, baños que no funcionaban, señalando la incapacidad de gestión de Argento. También se escucharon acusaciones de corrupción por la elección de los contratistas para las obras, y sobre su abuso de poder frente a las directoras cuando usualmente le reclaman soluciones. Las acusaciones asumieron el modo siguiente: “Argento: mirá vos, se te ve bien gordito. ¡No pasás hambre como nuestros hijos!!!! ¡¡Con la panza llena, es fácil!!” (Milstein, 2009: 137).

Esta escena del enfrentamiento cara a cara con el pequeño grupo en la oficina de Argento mutó porque la gente concentrada en la calle ganó el hall del edificio y le exigió su presencia allí. Fueron los adolescentes quienes subieron a buscarlo, acompañados por maestros y otros adultos, y lo increparon diciéndole que eran de la Escuela 33 y que querían tener clases. Argento les respondió en voz alta que el tema estaba ya resuelto: “¡Lo de la Escuela 33 ya está! ¡La empresa está trabajando!” (Milstein, 2009: 139), pero eso sólo subió la temperatura de la discusión, porque l@s chic@s y grandes de la escuela sabían que nadie estaba trabajando. La furia ante la mentira produjo más expresiones de descalificación para Argento. Los jóvenes le

³ Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA).

exigieron a gritos ir a la escuela en ese momento con ellos. El funcionario también gritó, y les dijo iría pero a la tarde, lo que desencadenó la burla entre los jóvenes, que percibieron su temor, y siguieron azuzándolo.

La disputa continuó en el hall, al que Argento finalmente llegó, cuando la movilización de estudiantes y docentes ya estaba terminando. El funcionario se quedó con un pequeño grupo de integrantes de cooperadoras, en el que las acusaciones porque no trabajaba, se quedaba con dinero ajeno y mentía continuamente no cesaron.

En este breve relato de una intensa jornada de reclamo, esta autoridad escolar fue acusada de interrumpir clases, no garantizar la higiene en las escuelas, abusar del poder y de corrupción en el manejo de los fondos públicos.

Escuelas y politización

El relato de estas escenas nos ha puesto ante concretas manifestaciones de acciones donde la política debe ser incluida necesariamente si se quiere entender todas las dimensiones presentes en esta compleja pugna que involucra, entre otros aspectos, la autoridad, la violencia, el reclamo grupal, la modificación de las relaciones entre grupos, la distribución interna de recursos y de “fuerza” dentro de la institución escolar. Estas manifestaciones tienen la particularidad de hacerse presentes –y visibles– en una institución y desde unos sujetos que históricamente se han considerado alejados o ajenos a la política: la escuela, los niños y jóvenes. Ambos episodios son diferentes en muchos aspectos y tienen en común una dimensión que, al reconocerla, nos obliga a remover supuestos largamente instalados. Nos referimos al reconocimiento de la presencia de acciones políticas en el interior de la escuela que conlleva, como ya hemos afirmado, la dificultad de su relativa invisibilización, en tanto han primado en el imaginario colectivo las imágenes de neutralidad –en el plano político y religioso particularmente– del espacio escolar y de ajenidad a la política de la niñez.

La descripción de la existencia no declarada de relaciones de fuerza en los currículos, formas de evaluación y promoción, estudiadas por un conjunto de autores (Althusser, 1977; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Tadeu da Silva, 1988; Tedesco, 1980; Vasconi, 1977), así como los análisis de la vinculación entre las prácticas escolares y los procesos de producción del consenso y la

hegemonía (Apple, 1987; Giroux y Mc Laren, 1989), han permitido reconocer que las presencias de lo político en la escuela siempre se apoyan en una visión alternativa a la de la neutralidad de la escuela, a la representación de la distancia entre escuela y prácticas políticas, y a la del imaginario de aislamiento de la niñez.

En las condiciones actuales de nuestro país se ha producido una situación en la que los propios adultos –ya sean docentes, auxiliares, familiares, autoridades– no sostienen las distancias entre escuela y prácticas políticas, ni el aislamiento de los niños. Tal como mostramos en el primer episodio, los niños utilizan una práctica política aprendida y usada fuera de la escuela, frente a una situación de agresión que receptan como impropia de la escuela. A la vez, las maestras y la directora reconocen ese modo de demanda de los niños y, a pesar de no corresponderse con lo que la escuela enseña, lo escuchan, lo atienden y ofrecen una solución. De ese modo, queda aceptada de hecho la demanda que vincula a la escuela con la calle y a los niños con la participación política en la defensa de sus derechos. En el segundo episodio, los niños son invitados a participar en la demanda y los adultos les otorgan protagonismo, por ejemplo en el uso de redoblantes y en el lugar que ocupan cuando se manifiestan dentro del edificio del Consejo Escolar. Y, si bien esto no ocurre dentro del edificio escolar, nadie podría dudar de que esa manifestación ha sido una síntesis reveladora del encuentro entre las escuelas y las prácticas políticas. Se advierte así que las paredes de las escuelas se han vuelto porosas, e incluso en ocasiones han desaparecido como resultado de los diversos factores que operaron sobre la institución en los años noventa y que desorganizaron la vida escolar.

Entre esos factores, se destacan el impacto de las reformas educativas promovidas desde el Estado nacional y ejecutadas confusamente por los Estados provinciales, los deterioros en las condiciones materiales por disminución de sus presupuestos y atraso en las partidas, la frecuente ocupación del espacio escolar por actores que reclaman por sus derechos –docentes, directivos, padres, alumnos, asociaciones cooperadoras, grupos vecinales, etcétera–, la desocupación y subocupación como una realidad permanente de las familias de los estratos populares, etcétera.

La “performance”⁴ de l@s alumn@s de quinto reproduce, bajo formas escolares, modos de actuar, prácticas y estilos de protesta del “afuera” escolar. La escena de la calle es llevada –casi sin mediaciones– a la escena de la clase. La escena de afuera es casi una metáfora, un término de comparación, un significado aludido de manera inequívoca; sin esa relación, la escena del aula hubiera tenido un sentido diferente. Por su parte, la “performance” de niñ@s y adultos en el Consejo Escolar pone en evidencia una pugna por la destitución de una autoridad, pero en un plano de representación. Los actores, entre ellos l@s niñ@s, reconfiguraron las relaciones en el momento de la puesta en escena y subvirtieron el orden jerárquico. Antes de esta performance y fuera de ella, la autoridad cuestionada contaba con atribuciones legales que le otorgaban cierto poder de mando y de toma de decisiones. En la “performance”, el personaje que representaba esta autoridad fue desautorizado. Su palabra fue descreída. Sin poder de decisión, fue incluso desplazado del lugar físico y simbólico de su cargo.

Tanto en un episodio como en el otro, el grupo que demandó acciones, respuestas y gestiones logró constituir a un “otro” claramente diferenciado del “nosotros”. Ambas performances lograron el doble efecto político: destituir simbólicamente a la autoridad y quitarle representatividad y fuerza a su proyecto. Y, en gran parte, este propósito se logró porque en ambos casos los grupos que reclamaron acciones por parte de las autoridades intervinieron políticamente desde un lugar no político. Y este lugar logró ser reconocido por los mejores valores que constituyen el imaginario social asignado a la escuela.

Este tipo de hechos, para nada excepcionales, pone de manifiesto un proceso de transformación de las escuelas primarias estatales. Se trata de un proceso abierto en los años noventa y que ha seguido desarrollándose en la década siguiente. Pero ese proceso –que no es uniforme, que es contradictorio y que aún no pueden vislumbrarse sus efectos últimos– tiene como uno de sus rasgos centrales la imbricación de la vida escolar con conflictos sociales y movilizaciones comunitarias. En este sentido, esta transformación es completamente diferente a los objetivos incluidos en la reforma educativa de los noventa. Y tampoco está vinculada de manera directa a las

⁴ El concepto “performance” está tomado de los trabajos de Turner (1987) y Schechner (2000) para enfatizar la mirada de los fenómenos en términos de puestas en escena de los actores sociales. Este enfoque permite comprender el juego de representaciones en sus vínculos con las posibilidades de reconfigurar las situaciones reales y extenderlas más allá de los propios eventos, de las circunstancias representadas e inclusive de las personas involucradas en ellas.

modificaciones tendientes a introducir en la vida escolar prácticas de participación y de consulta a padres y alumn@s, impulsadas inmediatamente después de 1983. Nos referimos, en este caso, al fuerte impulso de proyectos educativo escolares antiautoritarios que se dieron en algunas provincias y que incluyeron formas participativas de familiares y alumn@s junto a docentes, como modo de re-actuar contra los efectos de la dictadura militar.

Es muy importante subrayar que las formas de participación política a las que nos referimos en este artículo, y los nuevos actores sociales que se conformaron a través de esas formas, comenzaron a surgir en un contexto de auge de los discursos de la despolitización. Al involucrar las condiciones de trabajo de los docentes, a las familias y sus hij@s, la escuela fue, de una u otra manera, atravesada por estos nuevos fenómenos. Precisamente, la presencia de l@s niñ@s y adolescentes constituye una pista clave para entender las transformaciones prácticas de la vida escolar, familiar y los cambios que se están operando en las infancias. Y esto se vuelve más complejo aun porque estas presencias políticas adquieren relativa legitimidad en tanto alcanzan a ser compatibles con la moral escolar.

En los dos episodios hemos mostrado cómo la escuela proveyó sus formas, sus principios, sus reglas, sus códigos, tanto como lo hizo el “afuera” escolar. La participación de estos sujetos en situaciones conflictivas –niñ@s y jóvenes en sus comunidades– ofreció ocasiones significativas para que se apropiaran de modos de demanda y reivindicación colectiva de sus derechos dentro y fuera de la escuela.

En el grito de “justicia”, la maestra fue cuestionada desde la moral escolar. En los hechos, l@s alumn@s de quinto cuestionaron con una práctica social del “afuera” lo que sucedía en la escuela, pero con los valores propios de la escuela. Y apelaron a un modo de trato, en un determinado clima y con un tipo de relación con l@s adult@s que enseñan, emplazando las mismas formas escolares legitimadas en el autoritarismo. Formas que dialogan con los nuevos discursos acerca de la escuela y sus pedagogías, formas fuertemente asentadas en prácticas que aún son objeto de crítica y se reconstruyen también por la porosidad de las fronteras de la escuela, expresas en prácticas políticas de l@s chic@s allí. En el caso del “quinto difícil”, las mismas formas de respuesta social a situaciones sociales injustas que l@s chic@s han capitalizado en sus vidas fuera de la escuela les ofrecieron el marco para exigir acciones a la institucionalidad. L@s chic@s apropiaron para sí y para su demanda la moral y el

discurso escolar, para exigir el modo justo de la relación que tienen que tener con l@s adult@s responsables de su aprendizaje, y de algún modo también apelaron la labor de l@s docentes, directivos y otras autoridades.

L@s chic@s supieron qué, cómo, dónde y a partir de qué hecho expresar la demanda de justicia. Esa aprehensión del límite de la acción –sobre los cuerpos de los escolares– puso el punto final y sacó el tema de la esfera privada del aula a la pública, al resto de la escuela y a sus casas, hasta alcanzar a sus familiares y también a la oficialidad que avanza en la escala jerárquica (la inspectora, el sumario). Así, fue la acción de est@s alumn@s la que invalidó el viejo axioma “cada maestro hace lo que quiere cuando cierra la puerta del aula”.

También en la escena de la interpelación a Argento, la escuela es –al mismo tiempo– modificada en parte por el tipo de aprendizaje práctico que promueve de hecho entre sus alumn@s, y en parte ratificada, reconfirmada al ofrecer el marco de legitimidad para esa práctica. La interpelación no solamente operó con las formas reconocidas en el piquete o la marcha, sino que también proveyó el marco escolar como fuente de legitimidad para el reclamo, cuando l@s jóvenes intimaron al funcionario a ir a la escuela. La intimación y la aceptación por parte del funcionario operaron poniéndolo en el lugar de los valores que ellos apostaban en ese reclamo comunitario. Forzarlo a ir al hall –bajarlo de su oficina en el primer piso– fue una muestra de su pérdida de autoridad frente al colectivo demandante. Pero ponerlo en la escuela también fue una manera de “ponerlo en su lugar”. Los jóvenes lo instaron a entender que su función a cargo de la infraestructura que garantiza el funcionamiento de las escuelas no estaba en la sede del Consejo, debía estar en la escuela, y era interpelada desde los intereses y necesidades de la vida escolar.

La nación expresada en la escuela

Hemos visto prácticas políticas que ingresan en la vida cotidiana de las escuelas sin declarar su nombre, definidas y vividas como ajenas a “la política” y políticamente eficaces. Esta es indudablemente una situación novedosa en las escuelas cuyo rasgo sobresaliente es la participación de l@s alumn@s bajo la orientación, y en ocasiones protección, de algunos de sus familiares y docentes.

Si el estado de minoridad está definido, entre otros atributos, por su ajenidad al mundo adulto de la política, y su prematuro contacto con ese mundo fue siempre un desvalor en la vida escolar, recortada sobre la idea de la vida social simplificada y depurada de disensiones, esta participación es una radical alteración de un parámetro esencial del “adentro” escolar. (Milstein, 2009: 151)

La función política esperada de la escuela pública en nuestro país era, por mandato fundacional –aceptado y legitimado a través de más de un siglo por la mayoría de los docentes y familiares–, enseñar e inculcar los ideales y valores constituyentes de la nación. Esta función permitió que la escuela alcanzara un lugar tal vez inesperado, ya que, al ser una institución estatal depositaria de los ideales y valores nacionales, pasó a convertirse, en alguna medida, en un microcosmos donde se expresan los contravalores, las tensiones y opresiones sufridas por los colectivos populares empobrecidos de la nación, victimizados por las políticas diseñadas por el Estado.

La escuela pública popular hoy no es tanto espejo del Estado sino de sus fracturas, de sus opciones económicas, políticas excluyentes y opresoras, hasta de la infancia y adolescencia que la escuela acoge. (Arroyo, 2009: 15)

De ahí que las movilizaciones, los reclamos y las demandas son uno de los tantos síntomas reveladores de las grietas que se fueron abriendo a fines de los noventa entre gobernantes y gobernados. Son también síntoma de la desarticulación del mismo Estado y de una desmentida muy elocuente al viejo mandato de mantener a l@s niñ@s apartados del mundo del poder, de la política. En el caso de las escuelas, por un lado asistimos a la paradoja de tratarse de instituciones estatales obligadas a confrontar con quienes gobiernan el Estado para poder sobrevivir. Por el otro, las enseñanzas y los aprendizajes desarrollados durante las movilizaciones parecen haber sido tan significativos, que son retomados por l@s niñ@s, por l@s propi@s alumn@s para usarlos en sus reclamos ante las autoridades y docentes de la escuela.

Si la escuela es el lugar de la “cultura legítima”, la legitimidad de la protesta social ha tendido a ingresar, de este modo, entre las enseñanzas más o menos legítimas y los comportamientos “correctos” de la vida social. (Milstein, 2009: 178)

Lo interesante es que el mundo escolar en la calle incluye el conjunto de rasgos que ponen a la escuela en la escena pública –los guardapolvos, la formación espacial característica y su estilo de desplazamiento, entre otros–, y expresa ciertas modalidades del “piquete” que han ingresado al mundo escolar. Apropriadadas y usadas por las escuelas, representan la completa inversión de la diferencia que el Estado trazó en sus inicios entre la escuela –símbolo de la nación– y la calle.

La escuela primaria pública y popular –en los términos utilizados por las élites gobernantes– tuvo como marca de origen complementar el proceso de la consolidación del Estado-nación inculcando la nacionalidad como un valor abstracto, una moral común y conocimientos elementales, neutrales desde el punto de vista político y religioso. Pero en la actualidad, cuando el desacople entre el Estado, la sociedad nacional y la escuela se ha vuelto explícito, lo “nacional” suele presentarse como un complejo significado comunitario que sobrevive casi siempre, solitariamente, a cargo de la escuela. A veces se manifiesta en actos o eventos que organizan las instituciones, otras en proyectos de enseñanza que llevan a cabo los docentes, y otras, llamativamente –si miramos la construcción histórica de la escuela pública argentina–, entrelazando prácticas escolares con disputas políticas. En otras palabras, entretejiendo la vida cotidiana de las escuelas con pugnas políticas que, por su propia naturaleza, no pueden sostener la neutralidad. Inevitablemente, esas pugnas también forman parte de la socialización de l@s niñ@s, en la complejidad de las tensiones cotidianas que las políticas del Estado-nación les ofrecen.

Mirar la complejidad de esta situación nos permite entender cómo, en la actualidad, la “defensa de la escuela pública” incluye, al mismo tiempo, la reafirmación de algunos de sus componentes “tradicionales” (más allá de los discursos pedagógicos progresistas y modernizadores) junto con el abandono práctico de un pilar histórico, como es la neutralidad. Aun más complejo resulta cuando ese desdibujamiento del imaginario de neutralidad no puede desvincularse de una zona de múltiples disputas que atraviesan a las escuelas –en gran parte, por ser instituciones estatales–, ni tampoco completamente del compromiso con una idea de niñez protegida y apartada de las disputas políticas. De ahí que uno de los aspectos más importantes de este proceso sea el cambio práctico de posición en el lugar asignado a l@s niñ@s, lo que plantea la necesidad imperiosa de revisar la misma idea de infancia, tratando de entender a los niños, niñas y adolescentes que hoy están y son la realidad vital de nuestras escuelas, territorios en los que se disputa el poder de una manera no siempre convencional, con sentidos contradictorios

y, sobre todo, muy difícil de asimilar con las nociones tradicionales de escuela, niñez y política.

Bibliografía

Althusser, L. (1977). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En: *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Buenos Aires: Paidós.

Arroyo, M. (2009). "Prólogo". En: Milstein, D. *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Baudelot, Ch. y R. Establet (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y J.-C. Passeron (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bowles, S. y H. Gintis (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. y P. Mc Laren (1989). "Introduction". En: Giroux, H. y P. Mc Laren (eds.). *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. New York: State University of New York Press.

Hirschfeld, L. (2002). "Why Don't Anthropologists Like Children?". En: *American Anthropologist*, Vol. 104, N° 2.

Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Tadeu Da Silva, T. (1988). "Distribution of school knowledge and social reproduction in a Brazilian urban setting". En: *British Journal of Sociology of education*, Vol. 9, N° 1. Londres.

Tedesco, J. C. (1980). *Conceptos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Turner, V. (1987). *The Anthropology of performance*. New York: PAJ Publications.

Vasconi, T. (1977). "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". En: *La educación burguesa*, México: Nueva Imagen.