

EXPECTATIVAS DE ADULTOS Y TRAYECTORIAS DE NIÑOS Y JÓVENES: FORMULACIONES SOBRE EL FUTURO DE SUJETOS EN CONTEXTOS FORMATIVOS DIVERGENTES MARCADOS POR LA DESIGUALDAD SOCIAL¹

Prof. María Laura Fabrizio²
FFyL/UBA
marialaurafabrizio@gmail.com

Prof. Juliana Montero³
FFyL/UBA
pekemontero@gmail.com

RESUMEN

Este artículo da cuenta, a partir de la reflexión etnográfica, de prácticas en las que participan niños, jóvenes y adultos y que se realizan en el marco de contextos formativos divergentes relacionados a la producción social de conocimientos.

Los contextos a los que referimos son una orquesta infanto-juvenil en la que participan sujetos de sectores populares; y un consultorio psicopedagógico en el que participan sujetos de sectores dominantes de la sociedad.

Atenderemos a la trama de sentidos que se ponen en juego en torno a las expectativas que los adultos formulan respecto

¹Una versión anterior de este trabajo fue presentado en el XI Congreso Argentino de Antropología Social realizado entre el 23 y el 26 de julio de 2014 en Rosario, Argentina. Fecha de aprobación del artículo: diciembre 2015.

² Antropóloga. Docente en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología, FFyL, UBA. Investigadora en el Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

³ Antropóloga. Investigadora en el Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

a las trayectorias de niños y jóvenes. En este sentido, partimos de la hipótesis que sugiere la existencia de usos diferenciales de contenidos de acuerdo a la situación de clase en que se encuentran los sujetos implicados en los diversos contextos.

Asimismo, sostenemos que los adultos involucrados en la producción social del conocimiento impulsan prácticas vinculadas a nociones de futuro relacionadas a consideraciones de ascenso social o permanencia en determinadas posiciones según el contexto.

Reconocemos el carácter disputado, negociado y complejo de los procesos en que se inscriben las prácticas mencionadas y a las diversas apropiaciones que los sujetos realizan en situaciones signadas por la desigualdad social.

Palabras clave: expectativas y trayectorias, etnografía educativa, contextos formativos, desigualdad social

ABSTRACT

This article show, from an ethnographic reflection, practices that involved children, young people and adults, that are made in divergent formative contexts related to the social production of knowledge.

These contexts are an orchestra that involves children and young people from popular areas; and an educational psychologist consulting room that involves people from dominant sectors of society.

We pay attention to the plot of senses that comes into play around adult expectations about the trajectories of this population. In this sense, our hypothesis suggests the existence of differential uses of contents according to the class situation in which subjects are involved.

Furthermore, we argue that adults involved in the social production of knowledge promote practices associated to notions of future related to considerations of social promotion or stay in certain positions, it depends on the context.

We recognize the complex, negotiated and disputed attributes of the process in which practices occurred; and the heterogeneous appropriations that subjects performed in situations marked by social inequality.

Key words: expectations and trajectories, educational ethnography, learning contexts, social inequality.

INTRODUCCIÓN

En este artículo procuramos reflexionar acerca de prácticas vinculadas a nociones de futuro relacionadas a consideraciones de ascenso social o permanencia en determinadas posiciones, según el contexto de que se trate. Los contextos formativos son analizados en clave de un complejo proceso de desigualdad social que los atraviesa e interrelaciona.

Centrados en la perspectiva de los adultos indagamos en torno a las expectativas asociadas a la movilidad social atribuidas a los recorridos que transitan los niños y jóvenes de ambos contextos formativos.

Nos enfocamos en las acciones que protagonizan niños y adultos –en cada campo específico– que producen, reproducen o resisten los procesos de desigualdad social. Para esto centramos el análisis en dos referentes empíricos: una orquesta infanto-juvenil de la zona sur del Gran Buenos Aires y un consultorio psicopedagógico de la zona norte del Gran Buenos Aires.

Estos análisis son parte de dos investigaciones en curso a cargo de las autoras de este artículo. La propuesta del trabajo se centró en articular dos investigaciones individuales en una reflexión teórica conjunta impulsada por el interés en el proceso de producción social de las experiencias formativas de niños y jóvenes, analizando las interacciones cotidianas que ocurren entre los diversos sujetos involucrados y los conocimientos socialmente validados como transmisibles a niños y jóvenes.

Partimos de considerar que estas dimensiones pueden ser abordadas a partir del análisis de las prácticas que despliegan los sujetos en su accionar cotidiano, y que permiten profundizar sobre la trama de relaciones que se construyen y que conforman las experiencias formativas. Posicionándonos desde un enfoque histórico y relacional de la vida social, entendemos que tales prácticas forman parte de procesos sociohistóricos mayores.

Atendiendo a situaciones de desigualdad social que atraviesan nuestro devenir en términos amplios, y nuestra realidad escolar y educativa en términos más específicos, relacionamos dos contextos marcadamente contrastantes buscando claves que nos permitan interpretar cómo se producen, reproducen y resisten los mecanismos que, cotidianamente, crean la desigualdad entre los sectores socioeconómicamente más y menos privilegiados.

El primer referente da cuenta del proceso de formación de una orquesta infanto-juvenil que funciona en una escuela pública ubicada en un barrio de zona sur del conurbano bonaerense, y se enmarca en el Programa Provincial de Orquestas Escuela de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.⁴ Esta orquesta comenzó a funcionar en abril de 2009 y la integran una coordinadora general del proyecto, una directora de orquesta, profesores de contrabajo, viola, violín, violoncelo y lenguaje musical, y preceptores. Los niños que asisten a ella tienen entre 9 y 15 años.

El proyecto surge de la iniciativa de un grupo de investigadores de una universidad nacional de la zona. Esta universidad impulsó un proyecto de investigación-extensión cuyo objetivo era la formación de una orquesta:

⁴ Conocemos la existencia de programas similares que dependen de Ciudad de Buenos Aires y de Nación.

Que favorezca a niños y jóvenes de familias de bajos recursos en situaciones de alta vulnerabilidad y con crecientes dificultades para el desarrollo de sus potencialidades y el logro de una vida digna.⁵

Asimismo, se fundamenta en la hipótesis de que en una orquesta infanto-juvenil “se desarrollan competencias artísticas y socioafectivas, y procesos de aprendizaje cultural, en los que se ponen en juego intereses e inquietudes del niño, el adolescente y su grupo familiar”.

A lo largo del trabajo de campo desarrollado en este contexto, se observaron una serie de situaciones que permitieron un acercamiento a las prácticas y sentidos desplegados. Es así como se realizaron observaciones de campo en ensayos generales de la orquesta, en clases individuales de instrumento, y en conciertos y grabaciones. Se realizaron entrevistas tanto a niños y jóvenes que asisten al programa, como a madres de estos niños, docentes y coordinadores de la experiencia. El trabajo de campo tuvo dos grandes etapas: la primera se desarrolló en el momento de iniciación del proyecto y la segunda, un tiempo después, lo que permitió observar el desarrollo y crecimiento de la orquesta.

El segundo referente empírico es un consultorio psicopedagógico privado ubicado en un barrio de la zona norte del conurbano bonaerense al que asisten niños-pacientes de clase media alta y clase alta, provenientes de colegios privados.

El trabajo de campo se llevó a cabo bajo la modalidad de participación con observación, que invierte los términos observación participante por el grado de involucramiento que tiene, en este caso por trabajar en el consultorio desempeñando tareas administrativas. Esto posibilitó el acceso a los recorridos transitados por las familias de los niños y jóvenes en las instancias clínicas de “psicodiagnóstico” y “tratamiento”, conformando el primer eslabón de contacto telefónico con los adultos a cargo de los niños, concertando las primeras consultas, entablando diálogos prolongados en la sala de espera, durante las sesiones de los pacientes, con sus hermanos, abuelos, primos, padres, madres y otros actores significativos, como choferes privados, niñeras, empleadas domésticas; y participando de algunas sesiones puertas adentro de los despachos. También se obtuvo información sobre las prácticas de los miembros de gabinetes escolares, docentes y directivos de escuelas a través de diálogos directos o (indirectamente) transmitidos por las psicopedagogas con quienes se reunían, o por padres, madres o profesionales que atienden a los pacientes y se vinculan con integrantes de colegios. La permanencia y la recurrencia en el campo continuaron ya rescindido el contrato laboral. La doble condición de trabajadora y etnógrafa contribuyó a la ampliación de sentidos e incidió tanto en la práctica laboral como en la práctica de investigación, mediada por la reflexividad constante y la construcción a favor de una objetividad subjetiva que implica el reconocimiento del doble posicionamiento.

⁵ Fragmento de la fundamentación del proyecto de investigación presentado a la Universidad.

Algunos de los docentes, directivos e integrantes de gabinetes de estas instituciones educativas conforman con las profesionales del consultorio una trama de relaciones que configura un circuito por el que transitan niños, jóvenes y adultos entre consultorios y colegios sostenido a lo largo del tiempo.

“Entrevistas”, “evaluación” o “psicodiagnóstico”, “devolución”, “tratamiento”, “seguimiento” son algunas de las clasificaciones que designan las distintas instancias clínicas o momentos de un proceso dinámico y complejo en el que niños y jóvenes participan activamente y en relación a otros sujetos adultos (psicopedagogas, padres, docentes, directivos, profesionales de la salud, amigos, parientes, tutores, choferes privados, niñeras y empleadas domésticas). Durante la etapa de “psicodiagnóstico” se determina si el “problema psicopedagógico de aprendizaje”⁶ justifica el paso del paciente a la segunda instancia clínica, que es la etapa de “tratamiento”. En las diferentes instancias clínicas y a partir de la definición de dichos “problemas”, se ponen en juego distintos usos del conocimiento, tales como los ligados a los contenidos artístico-musicales, a heterogéneas concepciones de la inteligencia de los sujetos, a la valorización de las instituciones escolares que tienen implicaciones y transformaciones en las prácticas cotidianas educativas (dentro y fuera de la escuela) de las que participan los sujetos que asisten al consultorio.

Desde el enfoque teórico-metodológico y la temática que compartimos, destacamos los aportes significativos que priorizan el interés puesto en la relación familias y escuelas, abordando las nociones adultas vinculadas a la escolarización y educación de los niños.

En este sentido destacamos los aportes de la etnografía educativa, realizados especialmente en torno a lo que Levinson y Holland han llamado la “producción cultural de la persona educada” (Levinson y Holland, 1996). Recuperamos los trabajos iniciados por Elsie Rockwell en México desde finales de los 70 y por Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, en la Argentina, desde 1999 hasta la actualidad, como antecedentes fundamentales tanto respecto a la temática como al enfoque teórico-metodológico. De esta manera, se constituye como una herramienta analítica central el concepto de experiencias formativas (Rockwell 1995; Achilli, 1996, 2003), que permite analizar tanto los procesos de apropiación (Rockwell 1996), que despliegan los sujetos como parte de la transmisión social de sentidos (conocimientos, valores, normas, etc.), como las constricciones estructurales dentro de las cuales se producen estos procesos (Rockwell 2009), que resultan inescindibles de los contextos sociohistóricos de los que forman parte (Achilli 2000; Batallán 2007; Neufeld 1996, 1997).

Asimismo, retomamos los trabajos producidos desde la etnografía educativa, que abordan el estudio de las trayectorias educativas y la experiencia escolar de niños y jóvenes, como parte de tramas de intervención locales (Santillán 2007 a y b). Estas investigaciones permiten superar tanto visiones

⁶ El proceso de construcción y definición de un problema de aprendizaje implica problemas construidos y definidos de una manera determinada en forma específica y particular. Corresponde a problemas que las psicopedagogas consideran asociados con una problemática vinculada a las formas sociales de aprender del niño, incluyendo en esta categoría tanto diagnósticos “cognitivos” como “conductuales”.

reproductivistas como reduccionistas respecto a los procesos formativos de niños y jóvenes, incorporando en el análisis sujetos no siempre contemplados como parte de los procesos educativos (Cerletti 2010).

Concebimos a la educación y a lo escolar, incluyendo a la escuela, pero también trascendiendo sus límites. Este anclaje nos posibilita analizar procesos que se protagonizan en espacios formativos no escolares, tales como la orquesta o el consultorio. Repensamos estas experiencias educativas en relación a aspectos teórico conceptuales de la antropología buscando eludir la reproducción de dicotomías frecuentes como escuela y comunidad, docentes y padres.

De esta manera nos interesa reflexionar acerca de los procesos de producción social del conocimiento entendiendo que se ponen en juego conocimientos considerados como socialmente válidos a ser transmisibles a niños y jóvenes en experiencias formativas que son pensadas como parte de un entramado de relaciones que incluye a los sujetos hegemónicamente definidos como responsables de su educación (docentes, padres) (Cerletti, Fabrizio y Montero 2012).

SOBRE LA ORQUESTA

La orquesta, en tanto contexto formativo (Rockwell 1995), se constituye como un ámbito de producción social de conocimientos donde se ponen en juego prácticas vinculadas a sentidos en torno a lo que se considera deberían aprender los niños y jóvenes que transitan la experiencia. Estos contenidos –seleccionados por quienes son considerados responsables de la orquesta– condensan sentidos en torno al porqué se privilegian sobre otros posibles. De esta manera, el abordaje de estas prácticas pueden permitirnos conocer los procesos de apropiación (Rockwell 1996) que son desplegados por parte de los sujetos en tanto instancias de la transmisión social de sentidos (conocimientos, valores, normas, etc.), y de las constricciones estructurales (Rockwell 2009) en un contexto histórico–social determinado (Fabrizio 2011).

Es así como, en el campo abordado, se promueve la participación de niños y jóvenes en múltiples espacios que son pensados por quienes arman el programa de la orquesta. Estos espacios son clases individuales del instrumento que elijan, espacio de taller⁷, clases de lenguaje musical y ensayo general de orquesta. Hacia fines del año 2013, circulaban alrededor de sesenta niños⁸ que semanalmente participaban de estas instancias. Además hay otros espacios no tan frecuentes, como grabaciones, conciertos, viajes a encuentros con otras orquestas, en los cuales no siempre participan todos los jóvenes que conforman la orquesta. La mayoría de las veces la participación en estos últimos espacios requiere de un proceso de selección realizado por los adultos responsables del proyecto. Esta selección debe ser realizada generalmente debido a los

⁷ Es un espacio que agrupa instrumentos de acuerdo a su familiaridad definida por la función que cumplen en la orquesta (violas y violines o contrabajos y violoncelos).

⁸ En los inicios del proyecto, en los años 2009 y 2010, participaban entre 25 y 30 niños.

condicionamientos estructurales –como la falta de recursos– en los que se desenvuelve la experiencia. Las variables que se priorizan en esta selección son múltiples: “asistencia”, “buena ejecución del instrumento”, “buena conducta”, entre otras. Se observó que, en la mayoría de los casos, los jóvenes seleccionados se repiten. El siguiente fragmento de campo es esclarecedor en este sentido; en esta parte de la entrevista a la Coordinadora del proyecto, ella se está refiriendo a la decisión que se debió tomar respecto a qué jóvenes asistirían a un programa de televisión al que habían sido invitados:

J: Entonces, todo eso resolviéndolo un lunes, además de (...) a todos los chicos, cuestión que en el micro entran, para veinticinco personas. Bueno, ¿cómo recorto a los chicos de la orquesta para que vayan veinticinco y no vayan los sesenta? Y bueno, vamos a llamar, como siempre, a los más avanzados, que es lo que, a los que necesitamos porque así suena.⁹

Tal como mencionamos anteriormente, consideramos que el abordaje de las prácticas desplegadas en el contexto de la orquesta posibilita tanto conocer los procesos de apropiación que realizan los sujetos involucrados, como los sentidos que se activan a partir de estas prácticas. Entendemos que estos sentidos pueden ser rastreados en las formas que toman las expectativas que los adultos elaboran a partir de la participación de niños y jóvenes en estas instancias.

De esta manera, respecto de las expectativas desarrolladas por los adultos, se podría dar cuenta de que hay un sentido compartido en torno a los contenidos que se despliegan como medios que a futuro podrían transformar las condiciones de vida y laborales de niños y jóvenes:

J: Y todo eso se junta en una misma cosa. Entonces más si todo esto lo presentás en espacios donde tal vez no hay acceso a una, una educación tan, eh, tan variada. Porque tampoco son chicos que los papás los anotan en teatro, y después en no sé qué, sino que van a la escuela medio turno y terminó. Y si esto lo ofrecés en un espacio así creo que estás dando herramientas enormes para desenvolverse en la vida.¹⁰

Nuevamente en el párrafo anterior pueden rastrearse, por un lado, elementos que dan cuenta de las constricciones estructurales –los niños no tienen un arco de posibilidades educativas o formativas más allá de la escolarización tradicional– y, por otro lado, como mencionábamos previamente, indicios de las expectativas que los adultos que participan tienen respecto de las posibilidades que brinda la orquesta. En este sentido, la orquesta –en contraste con la escuela– aparece como potencial vehículo hacia la movilidad social. El siguiente fragmento de entrevista realizada a la Directora de Orquesta Escuela

⁹ Fragmento de una entrevista realizada a la coordinadora de orquesta.

¹⁰ *Ibidem*.

también resulta significativo en este sentido. En el relato, la directora señala la importancia de que los niños y jóvenes asistan a la orquesta ya que funciona como puente al conocimiento de nuevos horizontes y posibilidades para su vida. Destaca la importancia de que estos horizontes son cualitativamente diferentes a los que estos jóvenes conocen habitualmente:

L: (...) muchísimos horizontes. No todos tenían, vienen de una casa en la cual hay un proyecto, una forma de pensar de qué querés ser cuando seas grande, qué querés hacer, sino que en la mayoría de ellos no hay idea de esto y se hará lo que se pueda. Y muchos de sus familias, del contexto donde se mueven tienen catorce, tienen quince años y ya tienen un hijo, tienen dieciséis y tienen tres, eh, una cosa así. Entonces, bueno, para nosotros, aparte de la música es importantísimo que ellos también, o sea, poder de algún modo, de algún modo darles una posibilidad en su vida de, de que tengan algún tipo de futuro diferente al que ellos viven habitualmente, al cual están rodeados.¹¹

En este caso la orquesta aparece –en contraste con la familia– como un contexto formativo en el que niños y jóvenes tienen la posibilidad de entrar en contacto con un arco de horizontes aparentemente desconocido por ellos hasta antes de transitar la experiencia. En este sentido, la orquesta ocuparía el lugar de saldar las carencias de proyectos y posibilidades a futuro que, por el lugar que ocupan en la estructura social, atraviesan estos niños tanto en sus familias como en la escuela.

Como veremos a continuación, los contenidos artístico-musicales que se ponen en juego en esta experiencia son seleccionados por los adultos responsables a partir de criterios específicos que los privilegian sobre otros. Estos criterios, suponemos, se encuentran ligados a las expectativas en torno a lo que estos adultos entienden posibilitará un futuro mejor a estos niños y jóvenes, y entendemos se vinculan a “valoraciones hegemónicas de lo que significa un arte decente, intelectualizado y ‘bello’” (Infantino 2013).

Es por esto que observamos que la puesta en juego de determinadas habilidades, discursos y conocimientos –como el aprendizaje de un instrumento, la participación en la formación de una orquesta de música clásica, la adquisición de determinadas pautas de comportamiento–, vinculados a la práctica de la música clásica específicamente, definen el sentido de lo que resulta “transformador” en la experiencia, sentido fuertemente arraigado en la creencia de que estos niños y jóvenes se vinculan con estos conocimientos por primera vez en el contexto referido. El siguiente fragmento de entrevista a la Directora de orquesta, quien se refiere a los cambios que observa en los jóvenes, es significativo en este sentido:

L: No, y a la concentración, al respeto, a la forma de estudiar, a la forma de ver las cosas. O sea, incluso el primer grupo, un grupo

¹¹ Fragmento de una entrevista realizada a la directora de orquesta.

absolutamente indisciplinado, ¿no? Y uno cuando ensaya en la orquesta tiene que tener una gran disciplina, un respeto. Tiene que ser capaz de hacer silencio, tiene que ser capaz de esperar, de concentrarse. Son todas cosas de las cuales ellos no estaban acostumbrados. Eh, y si bien en la escuela tienen que también hacerlo, en la orquesta tienen que hacerlo muchísimo más, porque si nosotros tocamos y hablamos, no escuchamos la indicación del director, no podemos hacer nada y esa cosa, si ensayamos durante una hora, durante una hora tenemos que ir desarrollando estas habilidades.¹²

Una vez más, en el fragmento anterior se visibiliza un sentido en torno a la orquesta –en contraste con la escuela– como el espacio privilegiado para el aprendizaje de competencias no sólo musicales, sino también sociales. A partir del análisis respecto del modo en que los sujetos jerarquizan algunas prácticas, saberes o contenidos –en detrimento de otros– pueden delinearse los procesos de legitimación de esas prácticas y el establecimiento de las “fronteras de la diferencia” (Infantino 2013).

En referencia a los contenidos artístico-musicales, reflexionamos que la orquesta es una experiencia que implica participar en espacios en los que se propone la enseñanza-aprendizaje de un sistema musical particular. Este sistema musical es el mismo que se enseña en los conservatorios clásicos de nuestro país o el difundido a través de canales informales de información (como pueden ser los cancioneros, métodos para aprender a tocar un instrumento, entre otros).¹³ Podríamos pensar en este sistema como el sistema de lenguaje musical hegemónicamente aceptado y validado como conocimiento necesario a ser enseñado en una orquesta.

Por otro lado, se espera que los niños no sólo aprendan figuras rítmicas o notas musicales sino que también se apropien de normas y elementos asociados a este contexto de producción de conocimiento.

En un ensayo general, los niños y jóvenes no sólo aprenden cómo tocar la “parte”¹⁴ que les corresponde de acuerdo a su instrumento, sino también cómo sentarse en sus lugares, cómo saludar al público, cómo dirigirse al director, entre otras cosas. Estas prácticas se asocian a maneras de hacer (De Certeau 1996) en una orquesta. El siguiente fragmento de campo corresponde a un ensayo general de orquesta en el que alrededor de veinte niños junto con la directora ensayan la forma de preparar el instrumento antes de ejecutar la obra. Es interesante aclarar que, en esta situación de campo, los elementos

¹² *Ibidem*.

¹³ Este conjunto específico de conocimientos privilegia el aprendizaje de un sistema tonal, de escalas mayores, menores y sus variantes, de composición a partir de determinadas pautas que dan a los acordes ciertas funciones (dominante, subdominante, tónica), normas de composición, usos determinados de las notas o de la armonía, de acuerdo con los géneros que se intentan reproducir, una métrica acordada a modo de convención, etcétera. De este modo, los niños y los jóvenes entran en contacto con elementos característicos del aprendizaje de este sistema, como son las hojas pentagramadas, el atril, entre otros.

¹⁴ Entre músicos, “parte” se entiende como un fragmento musical que puede abarcar una pieza completa o una parte de ella.

de trabajo no son instrumentos reales, sino “pre-instrumentos”¹⁵. Estos “pre-instrumentos” permiten a los niños y jóvenes familiarizarse con las prácticas y formas “adecuadas” para una orquesta. De esta manera, el siguiente fragmento retrata un como si estuvieran ejecutando una obra en un concierto:

L: Bien sentados, posición de descanso, el director levanta la mano, entonces todos preparan el arco. Vamos a tocar todos la cuerda Re.

(Algunos niños levantan el “pre-instrumento”, que se trata concretamente de una varilla de madera a la que la directora denomina “arco”, y se quedan en esa posición esperando la siguiente indicación. Otros niños levantan el “pre-instrumento”, lo sostienen unos segundos y luego vuelven a bajarlo, descansando el brazo sobre sus piernas. Ante esta situación la directora aclara cómo deberían comportarse todos)

L: Una cosa que tienen que hacer es no dejar la posición hasta que termine la obra. Muchos la dejan porque termina su parte, pero hay que hacerlo cuando termina la parte de todos y cuando el director baja la mano.¹⁶

En el fragmento anterior vemos cómo la directora enseña cuál es la forma que considera adecuada respecto de cómo los niños deben comportarse frente a un movimiento del director. Las pautas de comportamiento dentro del ensayo general de orquesta, como el saludo al público, la forma de esperar la orden del director para comenzar la obra, etc., constituirían maneras de hacer que ponen en movimiento la trama de relaciones y los sentidos en torno a la producción cultural de la persona educada. En este sentido pensamos que este recorte de contenidos habla de lo que se entiende en la orquesta debería saber una persona que participa de esta experiencia.

Como planteábamos más arriba, esta selección está atravesada por el supuesto de que estos contenidos se proponen como alternativas que permitirían promover el ascenso social; y que el desarrollo de este tipo de políticas socioeducativas favorece el contacto de estas propuestas con los sectores para quienes están pensados estos programas, quienes –se supone desde el Programa– no tendrían contacto con esta música de no ser a través de la orquesta:

L: Traer una orquesta a este lugar, no, era traer algo muy raro, algo que, que por ahí se ve en la televisión, en la sala de conciertos, una cosa muy alejada a lo que era esta realidad ¿no? Y bueno, eso fue todo, todo un tema. Creo que si hubiéramos traído,

¹⁵ Los pre-instrumentos son elementos de madera que emulan a los instrumentos reales que, más adelante, ejecutarán los niños. La decisión de trabajar con estos elementos surgió del retraso en la partida monetaria que permitía comprar los instrumentos de la orquesta.

¹⁶ Fragmentos de registros de campo durante ensayos generales de la orquesta, quien habla es la Directora de la misma.

no sé, el fútbol a este lugar, sin desmerecer ¿no? En absoluto, porque es un deporte buenísimo, pero hubiera sido más a mano de lo que ellos conocen (...).¹⁷

El siguiente fragmento de una entrevista a la mamá de una niña que asiste a la orquesta pone de relieve cómo muchos de esos supuestos definidos apriorísticamente entran en tensión con las prácticas enunciadas por sujetos de los sectores aludidos:

S: Yo nací aquí, en Buenos Aires. A mí siempre de chiquita también me gustó por ejemplo cantar, siempre he cantado, pero acá en mi casa. Después, por ejemplo, escuchar música clásica a mí me gusta, aparte de las otras músicas, menos tango, porque no lo interpreto bien. Música clásica escucho mucho. Creo que a ella (se refiere a la hija) algo le gusta eso, y viene de raíz, digo yo.¹⁸

De esta manera, los diversos sujetos participantes despliegan diferenciales apropiaciones que se dan en un campo de disputa y negociación que se articula con procesos de desigualdad social. Por otro lado, muchas de esas apropiaciones, tal como mencionamos con anterioridad, implican una noción de futuro que se abre a partir de la existencia del programa. Esta noción está asociada al supuesto de que, sin el programa, estos jóvenes vislumbrarían un futuro restringido a determinados quehaceres (Montero, F. 2013). En este sentido, la orquesta funciona para los niños, jóvenes y adultos como un supuesto posibilitador o garante de movilidad en la estructura social:

L: Y bueno que cuando ellos terminen el colegio también tengan de algún modo algún tipo de, de salida, algún estudio. Que ellos ahora nos digan, no, yo quiero ser músico, yo estoy pensando en hacer esto, yo quisiera estudiar acá, estudiar allá, cuando no, no vienen de un ambiente en el cual estas sean conversaciones corrientes, entonces bueno, no, es impresionante. Uno de algún modo siente que, por un lado, siente que va logrando lo, de algún modo, su objetivo por así decirlo, en algún aspecto. Por otro lado, bueno, a uno le aterra un poco la edad en la que están, y en la cual cómo mantenerse firme en alguna cosa para seguir, que no se nos tuerza ninguno por ahí. Pero bueno, es lo que intentamos hacer todos y cada uno desde su lugar.¹⁹

Este sentido no sólo subyace en los discursos de los adultos responsables del Programa sino que también puede rastrearse en las voces de algunos padres de los jóvenes que integran la orquesta. El siguiente es un fragmento de una entrevista realizada a una madre de una de las niñas que asiste al programa:

¹⁷ Fragmento de una entrevista realizada a la directora de orquesta.

¹⁸ Fragmento de una entrevista realizada a una madre de una de las niñas que participa de orquesta.

¹⁹ Fragmento de una entrevista realizada a la Directora de Orquesta.

E: ¿Qué te parece el proyecto?

S: A mí me parece bárbaro. Porque, si ella realmente tiene una capacidad para poder hacerlo, lo tiene que hacer. Si se le pueden abrir puertas, mucho mejor para ella. Yo no le voy a impedir en nada eso, al contrario porque hay que aprovecharlo.

Pensamos que a la vez que se “abren puertas” a quienes participan en esta experiencia, se los puede sujetar a proyectos dominantes, reafirmando las relaciones de desigualdad. De esta manera, “al mismo tiempo que se produce un sentido de la persona educada también se construyen representaciones del yo como fracaso” (Levinson y Holland 1996). Tal como mencionamos previamente, las “fronteras de la diferencia” contribuyen a la conformación de un “nosotros educado”, “formado”, “con posibles mejores horizontes a futuro” –aquél que participa de la orquesta– y de un “otro” que no opta por la posibilidad de movilidad social –aquél que no logra incorporarse a la experiencia de la orquesta o que ni siquiera realiza el intento–, representando el mérito personal la garantía del ascenso social (Dubet 2011).

S: (...) que vean que a los chicos se los puede sacar de la calle, se los puede sacar de muchas cosas, teniendo como por ejemplo, como en este colegio, que hacen música o piano.²⁰

Es así como, la calle –en contraposición a la Orquesta– aparece asociada al fracaso, a la imposibilidad de progreso, a la garantía de permanencia en la posición social en que se encuentran los sectores denominados vulnerados.

M: Porque hoy en día pasan muchas cosas en la calle, hay muchos chicos que andan en la calle. Y el estar metido en esto cambia la vida de los chicos. Porque yo te voy a decir la verdad, el primer concierto que hubo acá yo vine y lloré sin estar mi hijo, y me dijo él: “mami ¿por qué lloraste?, si yo estoy te desmayás” y lloré porque yo vi unos cuantos chicos que andan mucho en la calle, que los papás mucho no se preocupan, y digo: “cómo los chicos pueden desarrollar, pueden hacer eso” y en ese momento yo miré y no vi a ninguno de los padres, entonces me emocioné por esos chicos. Porque veo que a los chicos se los puede sacar de la calle, pero también hay que ver lo que a ellos les gusta, qué quieren ser.

Yo también estoy muy contenta, por el mío, que a lo mejor no va a ser un concertista, pero va a ser un chico que se crió bien, en un medio que están protegidos de cualquier cosa de la calle, que están aprendiendo cosas.²¹

Prestar atención a los modos que toman las expectativas que los adultos elaboran a partir de la participación de niños y jóvenes en estos espacios nos

²⁰ Fragmento de una entrevista realizada a una madre de uno de los niños que participa de la orquesta.

²¹ Fragmento de una entrevista realizada a una madre de uno de los niños que participa de la orquesta.

permite dar cuenta de las huellas de las definiciones hegemónicas de la persona educada y de formas locales de educación, dimensionando el carácter histórico de las prácticas. Entendemos que se ponen en juego complejos procesos de definición y valoración social de los conocimientos marcados por expectativas, que parecieran conllevar inexorablemente acciones o prácticas a corto o largo plazo en relación al futuro inmediato y mediato de los sujetos (Fabrizio y Montero 2013).

Respecto a las posibilidades futuras, y en contraste con las prácticas presentes transitadas por los niños y jóvenes de sectores subalternos, la orquesta se convierte en la posibilidad de garantizar la equidad social, desdibujando así los procesos de desigualdad que los atraviesan.

N: Siempre dije en un principio que nunca le voy a decir “no”, al contrario, adonde quiera ir, estar y hacer la voy a apoyar en todo momento. Hasta a Julia se lo había comentado. Y bueno, si sale la oportunidad de que ella quiera seguir estudiando en un conservatorio, bienvenido sea.

Me pareció muy bueno, porque cuando yo he visto los chicos tocando en la orquesta, que son muchísimos, me pongo a pensar que, hoy por hoy, la mayoría vos no vas a ver chicos tocando en la orquesta, están en otra cosa. Hoy por hoy, la época de ahora es totalmente enfermizo, en todo sentido. En mi época, yo no sé si fue sana, pero para mí fue sana. Hoy no te puedo decir porque está la droga, el alcohol, la computadora. Todo eso es enfermizo. Chicos que estén tocando, que le dediquen tiempo, aunque sea una hora en la orquesta, que quieran y estudien a mí me parece bárbaro que hagan eso

E: No sé si querés agregar algo más...

N: No, yo no quiero agregar nada más porque está a la vista... ojalá que todo siga así, que esté todo bien y que siga estudiando y que siga progresando ella con la orquesta y que tenga una oportunidad para ella.²²

SOBRE EL CONSULTORIO

Este contexto formativo es disputado y negociado durante las distintas instancias clínicas (“psicodiagnóstico” y “tratamiento”) por los sujetos que participan del proceso de construcción y definición de un problema de aprendizaje, que tiene implicancias en la vida cotidiana escolar y educativa de los niños y jóvenes que asisten al consultorio. Reconocemos el carácter específico de las prácticas y los sentidos que protagonizan los pacientes y

²² Fragmento de una entrevista realizada a una madre de una de las niñas que participa de la orquesta.

sus “familias”²³ que dan cuenta de procesos de apropiación²⁴, no siempre lineales ni sin conflicto, que despliegan los adultos en este contexto particular, diferenciando (aunque sin homogeneizar cada parcialidad) figuras, como las de los profesionales a cargo del espacio terapéutico (psicopedagogas y psicólogas) y los padres de los pacientes. Marcamos la heterogeneidad entre los adultos, advirtiendo que las acciones de las profesionales del consultorio distan por su peso y posición de las que asumen los padres de los pacientes.

El contenido y la forma de evaluar y diagnosticar a los sujetos (niños y jóvenes) deja ver el uso de la autoridad profesional para establecer y validar pronósticos desde un saber científico que se erige como incuestionable y autocomprobado por aspectos cualitativos (primacía de posturas profesionales centradas en corrientes psicoterapéuticas que avalan nomenclaturas y definiciones descriptivas de ciertas patologías inexistentes desde otros enfoques) y cuantitativos como los números o cifras obtenidas como resultado de las pruebas de test psicométricos que responden a una concepción de inteligencia específica que se generaliza. Se presenta así como la única forma de inteligencia que se constituye a partir de algunos conocimientos y habilidades (y no otros). En función de las prácticas que despliegan niños y jóvenes en el presente, se diagrama un futuro en relación a la escolaridad y educación de estos sujetos que compromete a las familias pacientes del consultorio y da pistas sobre procesos sociales más amplios que corresponden a diversos niveles y órdenes de la realidad social, como la patologización de la infancia, la socialización de los padres en los colegios de sus hijos, etc. Nos centramos muy enfáticamente en los decires y quehaceres que los adultos impulsan respecto a los niños y jóvenes acerca del futuro, en mayor o menor medida relacionados a la escolarización y educación, aunque rebasando por sus implicancias estos márgenes.

A partir del “proceso de psicodiagnóstico” se construye y define un “problema de aprendizaje”. Desde ese momento la consideración sobre el futuro de los niños y jóvenes se convierte en un tópico central para los sujetos que intervienen en este proceso. Una de las situaciones recurrentes, y a la vez más crítica, que atraviesa las familias –de sectores acomodados– que asisten al consultorio en condición de pacientes es la que habilita la sugerencia del cambio de colegio.

José Antonio Castorina y Carina Kaplan, tomando la categoría de “juicio profesional” de Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin (1975), reflexionan

²³ Reconocemos la necesidad de continuar atendiendo a la relación Familia-Escuela/Educación que configura en este campo específico, como en tantos otros arduamente documentados por precedentes investigaciones e investigadores (Neufeld 2000, Neufeld y Thisted 2004, Achilli 2010, Cragnolino 2000, Santillán 2009, Santillán y Cerletti 2014, 2011), destacando (por cuestiones de espacio y pertinencia solo a modo de mención) que estas categorías son pensadas desde las prácticas y los sentidos de los adultos responsables del consultorio como inescindibles.

²⁴ Muchas familias están dispuestas a realizar el psicodiagnóstico, otras están en desacuerdo con ser pacientes pero sostienen su condición como garantía para la persistencia de su hijo en el colegio. Muchas veces a los padres les interesa más que a los propios niños continuar asistiendo a esa institución escolar. También puede darse la discusión de posturas entre las profesionales del consultorio y el colegio, asumiendo posiciones bien diferenciadas, cada uno de sus actores dando cuenta de controversias en torno a tomar medicación para generar efectos asociados a las patologías, diagnosticadas a los pacientes, por citar un ejemplo.

acerca de las representaciones de maestros sobre “el alumno inteligente”. Las clases dominantes proponen demarcar fronteras que separen a niños –o grupos– “inteligentes” de los “no inteligentes”.

Nuestro análisis permite desentramar parte de los procesos que hacen a esta construcción social de la diferenciación escolar, superando los límites de la escuela y atendiendo a las prácticas profesionales de psicopedagogos y psicólogos (además de otros profesionales de la psicosalud). Su incidencia tensiona esta diferenciación aportando conocimiento sobre cómo se legitima la inteligencia de los niños de sectores altos de la sociedad en los intentos por seleccionar, promover y sostener en determinados colegios (que llamamos “no acompañadores”) exclusivamente la escolaridad de los “niños inteligentes”. Desde otro enfoque encontramos continuidades con el análisis de los autores mencionados respecto a las representaciones docentes en torno a lo que ellos denominan “inteligencia escolarizada”. Focalizamos la atención en la complejidad de prácticas que circundan a la de los docentes, destacando las acciones desempeñadas al interior de las clases altas cuando se diagnostican a los niños con “problemas de aprendizaje” que no cumplen con determinada idea de inteligencia.

A continuación se despliegan, como suerte de proyección de diapositivas de campo, distintos fragmentos que registran esta situación en forma heterogénea. Luego, por su acepción de contrasentido, mencionaremos un caso que, por su excepcionalidad, establece la marca de la norma.

Si bien surgen otros puntos de inflexión en distintas instancias del proceso referido líneas atrás, la posibilidad del cambio de colegio instala y reinstala asuntos vinculados al futuro, que parecía no estaban cuestionados en una escolaridad sin contratiempos. Resulta interesante atender a las prácticas y los sentidos que se barajan en relación a la puesta en jaque respecto a la continuidad de la escolaridad de las familias pacientes del consultorio. En la mayoría de los casos son los padres –y no los niños– quienes más preocupados se manifiestan respecto al posible cambio de colegio, generado a raíz de la definición de un problema de aprendizaje. Según lo anticipado, no son los únicos adultos que consideran al cambio de colegio una situación “límite” en este contexto; también las profesionales a cargo del consultorio responden en línea con las demandas y preocupaciones de los padres, aunque no siempre hay acuerdo y sintonía entre estos sujetos.

Con frecuencia, las psicopedagogas y psicólogos saben de la situación del cambio de colegio porque participan activamente de esa decisión (que les corresponde a ellos o a los integrantes de las instituciones escolares o a ambos actores). Respecto a la recomendación del cambio de colegio para los niños “con problemas de aprendizaje”, los profesionales ofician unas veces de impulsores del cambio de escuela; otras, de voceros de los colegios que ya tomaron la decisión del cambio y, ocasionalmente, representan a los padres en la negociación por permanecer en la escuela. En un principio, los padres se manifiestan decididamente a favor del inminente cambio de colegio para su hijo que atraviesa problemas psicopedagógicos. Desafían a docentes, integrantes de gabinetes del colegio, directivos e inspectores. Sin embargo, nunca se concreta

el cambio por propia iniciativa, sino únicamente ante la presión que ejercen las instituciones escolares por retirar al “estudiante problemático”²⁵ del colegio.

Es decir, si bien anuncian su decisión de cambiar al hijo de colegio, nunca la concretan sino sólo cuando el sostenimiento de la escolaridad (precisamente de esa escolaridad) se torna indispensable. La situación de permanecer en esa escuela hasta que se efectiviza el cambio puede resultar conflictiva para niños, jóvenes, padres y profesionales del consultorio, pero los únicos adultos que concretamente generan el cambio –hasta entonces inesperado y ahora “necesario” para las familias pacientes– son los adultos que desempeñan distintos cargos en las instituciones escolares. La resistencia al cambio de escuela podría corresponderse con la amenaza o el riesgo de perder algo. En ese sentido, suponemos que esas escuelas fueron pensadas por los padres (¿para sus hijos?) desde siempre y para siempre. Es así como la situación varía, registrándose una diferencia entre las familias pacientes con un solo hijo en esa escuela, o que atravesen por primera vez ese cambio de escuela forzado, y por tanto dejan de pertenecer como padres a esa institución, o bien inauguran la situación del cambio de escuela; y las familias que envían a dos o más hijos en la misma escuela o ya atravesaron con otro/s hijo/s la situación del cambio de escolaridad. Como Del Cueto (2002), también registramos que “a veces la decisión ha sido la de mantener para algunos de los hijos la primera institución y cambiar a los niños que presentan problemas” (13). Aquí encontramos una ligera ruptura ya que, en más de cuatro años de estancia en el campo, registramos que las familias siempre optan por esta decisión. Por eso, resulta significativo para iluminar esta cuestión, diferenciar familias con uno o más hijos en edad escolar que asistan a la misma escuela.

No se trata de una expulsión manifiesta²⁶, o formalmente transmitida, sino de una práctica que implica múltiples acciones a las que recurren los miembros de las instituciones escolares. Desde lo administrativo, toman una cuota impaga como razón de desvinculación con la escuela, o exigen saberes que los niños con “problemas de aprendizaje” no pudieron alcanzar, induciendo a los padres a tomar la decisión de cambiar de colegio.

Es interesante documentar desde la etnografía quiénes toman la decisión del cambio de colegio. Si bien los padres son los que finalmente concretan el cambio de escuela para sus hijos “con problemas”, emerge del análisis de este campo una aproximación o hipótesis: son los sujetos desde dentro de la escuela (directivos, docentes, integrantes de gabinetes) quienes deciden el cambio para los niños con problemas y no sus padres quienes se ven forzados a decidirlo. Los profesionales de la salud inciden fuertemente en esta decisión al sugerirlo.

Como prácticas antecedentes de esta situación límite (cambio de escuela), que intentan detener o redirigir el aparentemente inevitable cambio de rumbo de los niños, el refuerzo del consultorio es parte fundamental del proceso de modificación de las rutinas de los niños y jóvenes. El primer

²⁵ Hay casos en los que se trata más de una “familia problemática” para el colegio que de un “estudiante problemático”.

²⁶ En los colegios de la provincia de Buenos Aires, la expulsión está contemplada por la ley como pena máxima a los alumnos, pero no se observaron casos de expulsión formal en este campo.

refuerzo del consultorio persigue el objetivo de aumentar la frecuencia de sesiones durante el tiempo de jornada escolar –más horas de tratamiento en el consultorio equivalen a menos horas de clase en la escuela– para cumplir las demandas y exigencias del colegio, y garantizar ciertos conocimientos y habilidades. El siguiente paso es la repitencia del curso por no alcanzar o disponer, a pesar del refuerzo del consultorio, con lo requerido por el colegio. Se observó, según la experiencia en el campo, que todas las familias optan por la repitencia en la misma institución aun presentando oposición y resistencia tanto a las profesionales del consultorio como a los adultos responsables del colegio. Agotadas las instancias anteriores, las familias deben transitar el cambio de colegio.

En síntesis, a partir del proceso de construcción y definición de un problema de aprendizaje, en el consultorio –y en estrecho vínculo con las escuelas a las que asisten los pacientes–, las familias pueden ver afectada la continuidad de la escolaridad y educación de sus hijos, al menos en los términos en que hasta entonces las transitaban. Los adultos expresan sus preocupaciones al respecto, estableciendo vínculos con posibilidades o falta de posibilidades futuras por la pérdida inminente de esa escolaridad.

Al ponerse en tensión la permanencia de los niños con “problemas de aprendizaje” en determinados colegios, los padres despliegan acciones asociadas directamente con el mantenimiento de relaciones sociales (como la decisión de no cambiar de colegio a todos sus hijos) e indirectamente con asuntos vinculados a la instrucción de determinados conocimientos, contenidos y habilidades (que buscan garantizar en ámbitos que complementen los que la escuela ya no les brinda).

Las expectativas a veces pueden representar, como en este caso, la amenaza o el temor de ser corridos (los miembros de la familia) del lugar donde veían garantizadas algunas situaciones presentes y futuras en relación a la posición de clase en que se encuentran los sujetos involucrados. Recuperando a Victoria Gessaghi (2010):

Las escuelas son, también, espacios de socialización para los padres. Los trabajos que abordan la elección de la escuela sólo destacan la apuesta al futuro de los niños que realizan sus tutores en el momento de elegir su institución escolar. Sin embargo, creo que esta interpretación deja de lado que la selección de un colegio es también una apuesta por el presente de los adultos a cargo de niños. Que los hijos vayan a determinada escuela implica, para sus progenitores, comenzar a participar de una serie de relaciones que para algunos es la extensión de su mundo cotidiano y para los “recién llegados” es la posibilidad de inclusión en un “club” con un estilo de vida, que brinda accesos diferenciales (143).

Los martes por la tarde, durante meses, compartieron la sala de espera, mientras sus hijos estaban en sesión, cuatro madres con niños en el mismo colegio que conversaban sobre el gimnasio, el profesor de spinning que era, a su

vez, hermano de otra madre, con hijas en otro colegio, pero conocida de todas las demás por compartir actividades sociales. Las madres y padres también intercambiaban información sobre personas en común y transmitían adónde iban a comer afuera y cómo la pasaban en esas salidas nocturnas.

Nacho y Tomi son compañeros de curso en un colegio de la zona y sus padres se ven el fin de semana en uno de los clubs de rugby más tradicionales del lugar.

El desarrollo del siguiente caso es significativo en este sentido ya que expresa la preocupación de los padres al respecto, quienes establecen una relación de linealidad entre la escuela a la que asisten sus hijos en el presente y las profesiones que podrían desempeñar en un futuro.

Benja es el hijo único del segundo matrimonio de Sofi. Con su primer marido tuvo hijos que fueron pacientes del consultorio. Su ex marido, vuelto a casar, tuvo dos hijos más con una periodista, quienes consultaron por su hijo menor a psicopedagogas del consultorio y otros profesionales del circuito de derivación antes mencionado. Sofía trabaja en la difusión del cine nacional y su marido (gracias a los contactos de ella) en un reconocido programa de TV como periodista deportivo. Son de los pocos que se asumen como “progresistas” en este mundo local. Benja deambuló por distintos colegios buscando hallarse más cómodo en un contexto donde resalten sus habilidades deportivas, a veces opacadas por sus reacciones hacia referís, directores técnicos y docentes. Las amistades de su mamá ejercieron presión y le permitieron aprobar materias para evitar repetir cursos. Hace años sostiene tratamiento psicopedagógico en el consultorio y tutorías pedagógicas particulares. En el siguiente fragmento se reconstruye un momento en el que Benja entra a la sala de espera del consultorio con cara de enojo. Ese día había recibido una sanción en el colegio; Sofi, su mamá, como hablándole a él, pero mirándome a mí, lo amenazó con mandarlo a la escuela pública:

Benja: –¡No, no!– pedía a gritos.

Sofi: Sí, te voy a mandar ahí, a la de Las Colinas, viste (una de las zonas residenciales más caras de la Provincia de Buenos Aires). Sí, y si no te da para el colegio privado, bueno....irás a la escuela pública, y basta de gastar plata en consultorio y tutorías. Eso sí, en el futuro no sé qué vas a hacer, serás albañil, o ni siquiera, porque nada vas a saber hacer.

Padre: Eso, ni ladrillos vas a saber poner.²⁷

La (des)valorización de la escuela pública sufrió un cambio rotundo en el discurso de Sofi, quien meses después confesaba, con voz de conformidad y alegría, que un altísimo cargo del ámbito educativo le había garantizado el ingreso de Benja a la escuela pública de las Colinas. Aparentaba tratarse de una elección y no de la única opción para la familia. Los contactos o vínculos sociales de la familia se utilizaron para sostener la zona privilegiada en la que se ubica el colegio y se mantuvieron las actividades deportivas extraescolares

²⁷ Fragmento del trabajo de campo realizado en el consultorio psicopedagógico.

con ex compañeros que comparten niños que las practican y adultos que los acompañan.

Cabe destacar que, en su trayectoria escolar, Benja recorrió colegios, que paulatinamente brindaban cada vez menos garantías a los padres respecto a la permanencia en la posición social de clase.²⁸ Pasó de colegios bilingües ingleses a colegios con orientación deportiva (ambos colegios “no acompañadores”), pero nunca a “colegios acompañadores”, que las profesionales del consultorio recomiendan para los niños dotados de otras “inteligencias”²⁹ como describiremos en el siguiente caso.

Clara es una joven que, entre sus trece mudanzas nacionales e internacionales, asistió a muchísimos colegios, siempre sosteniendo “colegios no acompañadores”, hasta que se tornó indispensable optar por “colegios acompañadores”. Las predicciones adultas de los profesionales estimaban que Clara podría trabajar sólo en la atención de locales de comida rápida. Sus habilidades y conocimientos artísticos no alcanzarían para desarrollar trabajos afines a ellos. Durante la escolaridad en el “colegio acompañador”, Clara pudo transitar una experiencia de pasantías en gastronomía y evaluaría trabajar en emprendimientos artísticos en el país central en el que vive actualmente. Su futuro llegó y aquel presente escolar que parecía cerrarle las puertas del futuro laboral viró su rumbo.

Diego es el “hijo problemático” (hijo excepción) de la familia Escuetto. A diferencia de sus hermanas excepcionales (su mamá Beba siempre resalta la “brillantez” de su hija menor afirmando que “es una luz la chiquita”, mientras que a la mayor le reconoce el atributo de la belleza por sobre sus demás cualidades), Diego atravesó todas las modificaciones sugeridas: adecuación de contenidos en la currícula, maestra integradora, reducción de jornada y tratamientos con diversos profesionales de la salud.

Del colegio “no acompañador” lo forzaron al cambio de escuela. Sus hermanas continuaron en la institución escolar. En el marco de una intensa búsqueda de colegio que no consiguen para Diego, conversan la psicopedagoga y Beba.

Beba atravesaba una etapa de disputa con docentes y directivos del colegio. Beba se dirige a la psicopedagoga que atiende a Diego en el consultorio: “Y si no, que vaya a la escuela pública y listo. Yo me formé en escuela pública, universidad pública y soy una excelente abogada. Vos también fuiste a la escuela pública, o ¿no?... qué bilingüe ni bilingüe... mis viejos no me dieron opción.”

Este fragmento presenta sentidos adjudicados a la escuela pública, que aparece como la última opción en caso de que no consiguieran una “mejor alternativa” escolar para su hijo, a la vez que activa la recuperación de su propia trayectoria. No le impidió (aunque no se resalta ninguna virtud exclusiva de la educación pública) lograr ser “una exitosa” profesional.

Meses más tarde, Beba y su marido decidieron y lograron con la colaboración de las psicopedagogas que atendieran a Diego, y concretaron su

²⁸ Denominaremos a estas instituciones escolares “colegios no acompañadores”.

²⁹ Estas “inteligencias alternativas” se diferencian de “la inteligencia singular” por los contenidos que las constituyen y por conducir a la definición del diagnóstico de problemas psicopedagógicos.

cambio de escuela a un colegio “acompañador” privado de la zona.

En función de la investigación empírica realizada, el énfasis está puesto en las familias con hijos “con problemas de aprendizaje” que intervienen en procesos de diferenciación, segmentación o segregación escolar y educativos. Centrados en cómo las instituciones escolares actúan respecto a los niños “con problemas”, proponemos distinguir dos clases de colegios: “colegios acompañadores” y “colegios no acompañadores”. El uso de esta categoría nativa (enunciada por las psicopedagogas y psicólogas del consultorio), devenida categoría analítica, no impide atender a otras tipologías³⁰ o formas de clasificar las heterogéneas escuelas de la zona. Su uso privilegia el carácter dinámico de la realidad escolar y educativa estudiada, que observamos. Los colegios pueden sufrir la transformación de su carácter alternando de “colegios no acompañadores” a “colegios acompañadores”. Los sujetos de este consultorio (padres, psicopedagogos, docentes y no docentes de escuelas, pero sobre todo los niños) participan activamente en ese proceso de transformación. Los recorridos escolares que transitan los niños definen la diferenciación de escuelas de la zona, porque producen, reproducen o resisten el proceso de segmentación escolar. Si muchos niños con problemas son derivados a un mismo colegio, este se vuelve “colegio acompañador”. Y, si permanecen, tensionan el sentido de “colegio no acompañador”. Estas acciones incluyen a los adultos localmente presentados (padres y profesionales) y a otras figuras, como los inspectores escolares. No consideramos que este carácter de los colegios sea una esencia de estas instituciones, sino un carácter cambiante, no solo en el tiempo sino de acuerdo a las situaciones particulares de las familias con hijos “con problemas”, las jerarquías institucionales de la escuela, entre otras.

Privilegiamos entender como determinante este proceso de diferenciación de las escuelas respecto a la consolidación de la educación o escolaridad de los “niños inteligentes” de familias que ocupan posiciones de privilegio.

Al momento del cambio de colegio y ante la pérdida de la escolaridad esperada –al menos, por los padres–, los “colegios acompañadores” son propuestos por los adultos como solución y proyectan la concreción de las potencialidades a favor de la inteligencia alternativa de los niños problemáticos psicopedagógicamente. Sin embargo, la proyección no se extiende más allá de la escolaridad, la educación no garantizaría futuras posibilidades laborales, una vez finalizada la educación secundaria. Los siguientes registros son significativos en este sentido.

Las hermanas Snove, Cande y Mica son definidas por sus diagnósticos de problemas psicopedagógicos. Ambas experimentaron el proceso de modificación de su rutina escolar y educativa: continuo refuerzo de sesiones de tratamiento en el consultorio, tutorías y profesores particulares, y repitencia en el caso de Cande. Pero lograron sostener la escolaridad esperada en la escuela elegida desde siempre y para siempre. Las profesionales a cargo del consultorio estiman que ambas sortearán los obstáculos resultantes del proceso de

³⁰ Ver, entre otros, Del Cueto (2007) en referencia a las ofertas escolares de tipo 1 y 2, elaboradas para analizar la escolaridad de familias en urbanizaciones cerradas.

definición y construcción de problemas psicopedagógicos por otros motivos. Durante el trabajo de campo se pudo escuchar a una de las psicopedagogas asegurar que “estas dos tienen el futuro asegurado por lindas”.

Ani es una adolescente “con muchas dificultades de lenguaje”, según el informe escrito que recibió en la devolución de su proceso de psicodiagnóstico, que la “inhabilitan a trabajar como acompañante terapéutica de niños con retrasos”, actividad laboral a la que se dedica. Ella y sus padres expresaron su disconformidad, sorpresa e indignación ante este diagnóstico.

Respecto a los sentidos particulares que adquieren prácticas asociadas a la distribución y adjudicación de obligaciones y responsabilidades parentales sobre los tutores de los niños, observamos que los adultos profesionales proponían formulaciones diferenciales, específicamente en torno a la educación y escolarización de los niños, según las posiciones sociales en que se encontrasen las familias-pacientes. Así lo muestra el análisis del siguiente registro de campo, a partir de una charla informal con las profesionales del consultorio, previa a una sesión de “devolución a padres” durante el armado de “informe psicopedagógico”:

Psicopedagoga: ¿El que viene con las dos mucamas?

Así se refirió e identificó una psicopedagoga, quien interpretó confusamente que la madre y la tía eran las dos “mucamas” del paciente.³¹ Esta referencia indica la recurrencia con que en este ámbito las empleadas domésticas (a veces con y otras sin uniforme) acompañan a los pacientes a las sesiones dando cuenta de la posición de clase de los sujetos. Otros actores significativos que señalan la marca de clase son choferes privados, niñeras, institutrices, tutores pedagógicos particulares o del colegio. Estas figuras son interlocutores de las psicopedagogas y psicólogos y están muchas veces a cargo de acciones cotidianas tales como: estudiar con los niños, saber el horario en que rinden, acompañarlos a cursar su escolaridad o rendir materias previas, pensar en su organigrama y fijar las actividades de su agenda educativa y social que incluye programas con amigos y maestros particulares, etc. Registrar estas cuestiones está en línea con sumar al análisis una diversidad de sujetos que participan de procesos educativos, muchas veces inadvertidos en las investigaciones que se acotan a sujetos definidos de antemano (Cerletti 2010).

José tiene diecisiete años, es el mayor de los tres hijos de un matrimonio de “comerciantes”, según lo destacaron los padres. Son dueños de un almacén, donde trabaja el paciente y su familia. Por problemas en el parto, el niño sufrió un pequeño infarto, la madre lo compara con sus otros dos hijos que son “rapidísimos” y jamás presentaron problemas en la escuela. El niño dejó el colegio en tercer año de secundaria, luego de haber repetido un año.

Psicopedagoga: Sí, en verdad, es un chico de clase media

³¹ Sospechamos que no habrá registrado como dato significativo las características físicas del paciente, puesto que el niño podría ser morocho de tez por tratarse de un caso más, entre los tantos de este contexto, de adopción (hay excepciones de niños adoptados que no presentan estos rasgos fenotípicos).

baja, va a un colegio del Estado y es bastante normal que dejen el colegio.

La psicopedagoga se mostraba distendida respecto del abandono o deserción escolar del joven, actitud completamente extraordinaria en contraste con la postura adoptada por las psicopedagogas al tratarse de familias privilegiadas. Todos los adultos que participan del consultorio se muestran sumamente preocupados ante situaciones incluso de menor envergadura³² que la protagonizada por esta familia “de clase media baja” que no participa de circuitos habituales por los que deambulan las familias distinguidas de este contexto específico.

En primer lugar, quisiéramos destacar que hubo pocos pacientes además de este –durante los años de trabajo de campo– de estudiantes de escuelas públicas. En proporción, la mayoría de ellos no fueron diagnosticados con “problemas psicopedagógicos”, no siguieron tratamiento, no modificaron su rutina escolar y educativa. En segundo lugar, los hermanos del paciente evaluado, que protagonizó la situación de deserción escolar, nunca manifestaron, según los padres, ninguna situación problemática en la escuela.

Es interesante pensar que el hecho de que “sea recurrente la deserción escolar en la clase media baja”, desde el discurso de la psicopedagoga, basta para que no resulte tan conflictiva esta situación y no se sugieran transformaciones respecto al presente ni al futuro del paciente. Mientras que el hecho de la frecuencia en relación a situaciones problemáticas escolares y educativas atravesadas por sujetos de sectores dominantes no disminuye la preocupación de los adultos.

Psicopedagoga: el informe escrito dio cifras muy por debajo de la media. El paciente necesitará siempre algo concreto, un espacio físico conocido y simple como el almacén para poder desenvolverse.

A partir de los fragmentos, intentamos dar cuenta de situaciones en las que los padres establecen relaciones de linealidad y continuidad entre la escuela a la que asisten sus hijos y las profesiones que podrían desempeñar en el futuro. Las preocupaciones sobre el futuro suelen expresarse ante la situación crítica del inminente cambio de esa escolaridad, que parecía garantizar cuestiones que rebasan la educación de sus hijos atravesando también a los padres, quienes podrían quedarse exentos de círculos o redes sociales que la escolaridad avala. Una manera de que las familias eviten quedar fuera de las actividades, que hacen al sostenimiento de posiciones privilegiadas de clase, es que permanezcan en la misma escuela los hermanos (excepcionales) del hijo (excepción) problemático expulsado. Otra manera es a través de la belleza, la familia poco problemática, las relaciones sociales o la propia situación de privilegio de que goza la mayoría de los sujetos implicados en estas prácticas de este contexto local.

³² Un 6 (seis) como nota en un colegio de elite, previas en colegios privados y repetición de curso son situaciones que suelen generar mucha tensión y preocupación en este ámbito.

La presencia de distintos fragmentos de campo no busca yuxtaponer situaciones que se observaron respecto a la temática de este artículo, sino más bien incorporarlas con el propósito de ofrecer un abanico situacional que resalte el carácter heterogéneo de las prácticas para comprenderlas en tanto condensan significados en torno a las formulaciones de los adultos sobre los recorridos de los niños en relación a consideraciones del futuro.

En relación a los sentidos atribuidos a la educación como posibilitador o productor de equidad social o igualdad social, podríamos decir que existe una suerte de explicación asociada, linealmente, a la cuestión de clase en problemas de niños de clase baja o media baja, mientras que existen varias instancias justificadoras para pensar las problemáticas en torno a la educación de niños y jóvenes de clases más acomodadas.³³

PALABRAS FINALES

Comprendemos que, en cada tiempo y en toda sociedad, se construyen sentidos en torno a quienes se considera responsables de la educación de los niños. Según relevamos en las investigaciones empíricas presentadas en este artículo, algunos de ellos podrían ser maestros de escuela, docentes de la orquesta, padres y madres y psicopedagogas. Estos actores desempeñan un papel fundamental a través de sus acciones que legitiman, validan y/o cuestionan determinadas prácticas y sentidos (y no otros), de acuerdo a sus consideraciones sobre aquello que, asumen, constituye una persona educada.

Existen habilidades, conocimientos y destrezas, hegemónicamente validadas, que en nuestra sociedad hacen a la definición y producción de la persona educada. No debemos perder de vista cómo se ponen en juego las prácticas y sentidos locales en relación a las desigualdades sociales a la hora de atender a las consideraciones sobre el futuro formuladas por los adultos en torno a las prácticas presentes.

Poniendo en relación ambos contextos formativos, observamos cómo las explicaciones de los adultos, respecto a los problemas vinculados a la escolaridad y educación de los niños y jóvenes, es indisociable de las cuestiones de clase. Al referirse a problemáticas de niños de sectores bajos y medios bajos, los adultos mencionan la cuestión socioeconómica, mientras que, al referirse a sujetos de sectores acomodados, nunca se relacionan las problemáticas o posibilidades de los niños (presentes y futuras) con la cuestión de clase.

Es imprescindible, desde nuestra perspectiva de la disciplina, continuar actualizando los sentidos más instituidos y vigentes en este momento histórico. Por eso, reconocemos que, al tratarse de situaciones de “fracaso” de los niños de sectores populares, algunas veces se enfatizan rasgos propios de los sujetos o, en otras, se homogeneiza a grupos sociales mediante explicaciones basadas en fundamentos de la reproducción de la pobreza por la pobreza, ocultando las desigualdades sociales. Por el contrario, las situaciones de “fracaso” de los niños de sectores dominantes son presentadas como problemáticas individuales

³³ Nos referimos a explicaciones genéticas, individuales, nunca relacionadas a la pertenencia de clase.

desvinculadas de las características de la familia, o del grupo social al que pertenecen.

Resta repensar en profundidad las conexiones que aparecen con fuerza a partir de las preocupaciones de los padres sobre el presente escolar de sus hijos en relación a sus posibilidades futuras (profesionales, laborales, etcétera) y las propias trayectorias de los adultos, considerando su escolaridad pasada y su presente profesional en los dos contextos formativos analizados en este artículo. Continuamos preguntándonos si es la transmisión de ciertos contenidos, conocimientos y habilidades lo que garantiza la pertenencia o movilidad de las posiciones sociales en que se encuentran los sujetos de ambos contextos formativos.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2000). *Investigar en Antropología Social*. Rosario. Laborde Editor.

Castorina, J. y Kaplan, V. (1995). La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. En <http://www.cie.edu.ar/documentos/kaplan-la-inteligencia-escolarizada.pdf> (105-110). Buenos Aires.

Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires. Biblos.

Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría 'familia'. *Intersecciones en Antropología*, Vol. 11, 185-198.

Cerletti, L.; Fabrizio M.L. y Montero, J. (2012). Desafíos de ahora y siempre: sobre el trabajo con referentes empíricos múltiples. Ponencia presentada en Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación. CEACU, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Junio de 2012.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana.

Del Cueto, C. (2002). Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. UNGS/Prometeo, ISBN 978-987-574-143-0.

Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Fabrizio, M. L. (2011). Usos de la música: experiencia en una orquesta infanto-juvenil del Gran Buenos Aires. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Noviembre de 2011.

Fabrizio, M. L. y Montero, J. (2013). Usos de contenidos artísticos en

experiencias formativas de sectores sociales divergentes: producción social del conocimiento y procesos de apropiación que protagonizan niños, jóvenes y adultos. Ponencia presentada en la VII Jornadas de Investigación de Antropología Social, Buenos Aires, noviembre de 2013.

Gallardo, S. (2013). Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas “socioeducativas” para la “inclusión escolar”. Ponencia presentada en la X Reunión de Antropología del Mercosur. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, julio de 2013.

Gessaghi, V. (2010). La escuela cotidiana y el trabajo de formación. En: *Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación*. Tesis de doctorado en Antropología Social, FFyL, UBA.

Infantino, J. (2013). El circo de Buenos Aires y sus prácticas: definiciones en disputa. *ILHA*, Vol. 15, N°2, pp. 277-309.

Kaplan, V. (1997). La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Levinson, B. y Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person*. New York. State University of New York Press. Traducción: Laura Cerletti.

Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 17, 145-158.

Neufeld, M.R y Thisted A. (2004). ‘Vino viejo en odres nuevos’: acerca de educabilidad y resiliencia”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, 83-99.

Rockwell, E. (1996). Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En: Levinson, B., *The cultural production of the educated person*. *Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York.

Rockwell, E. (2001). *La escuela cotidiana*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología social*, N° 13. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en el proceso etnográfico*. Buenos Aires. Paidós.

Santillán, L. (2012). Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires. Biblos.

Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. En: Neufeld M. y Thisted J. (Comp.), *Boletín de Antropología y Educación*, N° 3, 7-16. Buenos Aires. Eudeba.

