

Título: Trabajo y escuela: niños del oeste platense en perspectiva antropológica.

Autor: Cappannini, Mariel (marielcappannini@hotmail.com) - LIAS (Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social), UNLP.

Eje Temático: N° 3: Trabajo infantil y adolescente y economía regional.

Presentación

Este trabajo constituye un primer acercamiento a la problematización e investigación de la articulación entre procesos de escolarización de niños/as y procesos de trabajo, desde el abordaje teórico-metodológico de la antropología. Esta tarea se encuentra en una fase prospectiva y apunta a indagar de qué modo la escolarización se compatibiliza con las actividades cotidianas consideradas como ‘trabajo’, dado que la escuela no logra encauzar mecanismos de articulación/atención de las situaciones de estos niños, provocando asistencia irregular, abandono, repitencia.

El trabajo de campo etnográfico se desarrolló hasta el momento en escuelas primarias públicas de la zona oeste del partido de La Plata (provincia de Buenos Aires), área en la que se registraron cambios en los procesos productivos y laborales en los últimos veinte años, con un incremento de la demanda en los sectores de la construcción urbana y de la producción hortícola periurbana, que vino a ser cubierta por una población proveniente del interior del país y de países limítrofes, mayormente. Esta experiencia incluyó observaciones de clases, reconocimiento de los barrios en que están ubicadas las escuelas, realización de entrevistas a los vecinos acerca de los cambios ocurridos en el barrio, y del motivo que llevó a algunos a instalarse con sus familias. Se pudo detectar que muchos niños participan de las actividades de subsistencia de sus grupos domésticos, actividades que no siempre son compatibles con los tiempos de la escuela (niños considerados mayores con respecto a la edad establecida para cada nivel de escolarización, deserción escolar). Con la investigación se propone dar cuenta de las historias locales que se entranan en lo cotidiano de la escuela, y que permanecen silenciadas, ocultas, o que se ponen de manifiesto bajo la forma de prácticas y representaciones prejuiciosas.

A menudo, esas situaciones son explicadas por las ciencias sociales en términos de

“pobreza”, “vulnerabilidad”, “fracaso escolar”, “exclusión/expulsión”, entre otros; términos muchas veces apropiados desde el sentido común “académico”, y que por tanto se invocan de manera naturalizada, obstaculizando un análisis más amplio que contemple otros aspectos de la realidad que se quiere investigar. En este sentido, además de considerar las modalidades particulares que asume el trabajo en cada grupo doméstico y las condiciones económicas que caracterizan la zona/región (Maureira Estrada, 2002), es esencial indagar acerca de los usos, ideas y valoraciones que los mismos niños otorgan al mundo del trabajo, a lo escolar, y a los lugares de origen y la antropología aporta al análisis de estas situaciones.

Desde el marco normativo, la nueva legalidad en lo que a la educación refiere, proclama una educación intercultural como modalidad que impulsa una perspectiva pedagógica que considere las distintas situaciones sociales y culturales, fomentando la construcción de relaciones igualitarias. Ante esto, las escuelas reciben a estos niños en calidad de alumnos, esperando ciertos logros y conductas, que muchas veces entran en tensión con las valoraciones y expectativas de las familias y de los mismos chicos. En este sentido, se intenta aportar a las discusiones acerca de lo que sucede en la escuela cuando los niños trabajan y tienen historias de familias migrantes, teniendo como guía los siguientes interrogantes: ¿Cómo recibe la escuela la heterogeneidad que llega a las aulas internalizada en estos niños de procedencias diversas, que trabajan junto a los adultos, en edades consideradas como “desfasadas” para los tiempos escolares? ¿Cuál es el lugar que asumen en la escuela los niños que trabajan? ¿En qué modos particulares estos se apropian de lo que la escuela les ofrece: conocimientos, procedimientos, actitudes, valoraciones?

Breve caracterización socio-económica de la zona de estudio:

A partir de la información surgida de las primeras aproximaciones al campo, así como del cruce de variables censales y de índices de NBI, se puede caracterizar a la zona de estudio por un crecimiento poblacional notable en los últimos veinte años y como receptora de una población lingüística y socio-culturalmente diversa: grupos domésticos de países limítrofes y extra-americanos, de otras provincias (Entre Ríos, Corrientes,

Santiago del Estero, Neuquén, Jujuy), de la misma provincia de Buenos Aires y su conurbano, y de otras zonas del mismo partido de La Plata, movilizados a raíz de la destrucción de las economías regionales, resultado del proceso de concentración del capital. Esta población se adscribe a pertenencias nacionales como paraguaya, boliviana, peruana, argentina; así como también se referencian como quechuas, aymaras, kollas, tobas, guaraníes, gitanos, entre otras.

Con respecto al índice de NBI, para el municipio de La Plata en el año 2001 este porcentaje era del 10%, lo cual implicaba a unos 18.211 hogares. Se pudo distinguir que en particular la zona oeste, receptora de población migrante, poseía valores superiores al 19%.

Numerosas investigaciones dan cuenta de los cambios ocurridos en relación a los procesos productivos y laborales en este último periodo, con un incremento de la demanda en los sectores de la construcción urbana y de la producción hortícola periurbana. En las observaciones de campo se registró la desaparición de hornos de ladrillo, de fábricas de productos lácteos y vacunos, la presencia de estructuras abandonadas de antiguos talleres, carpinterías, carbonerías, hilanderías, etcétera; pero la permanencia de algunas fábricas, imprentas, depósitos, concesionarios de autos. La pérdida de suelos fértiles, ha llevado al reemplazo de la quinta de verduras y hortalizas para el consumo y venta, por el cultivo en invernáculos, empleo de nuevas tecnologías, y contrataciones precarias de trabajadores. La periferia del casco urbano platense se caracterizó desde fines del siglo XIX por la producción hortícola. Es interesante que la demanda de mano de obra estacional para las cosechas fue primero cubierta por población de origen italiano esencialmente, posteriormente por trabajadores del noroeste y noreste del país (hacia 1960) y últimamente por trabajadores bolivianos (a partir de la década de 1970), bajo la forma de mediería. Este cinturón flori-hortícola proveía de alimentos frescos a la ciudad y luego fue expandiendo su provisión hacia Buenos Aires, convirtiéndose en uno de los principales centros productores de hortalizas a nivel nacional. (Archenti y Ringuelet, 1996).

En el plano laboral, los habitantes de esta zona tienen trabajos poco calificados con contrataciones precarias y modalidades a destajo (changanines, empleadas domésticas, peones, cartoneros, etcétera) sobrellevando condiciones de desprotección.

Las formas de trabajo en que se insertan muchas familias, en particular el trabajo en la quinta, pero también el trabajo en los “carritos” (“cartoneros”), son modalidades que incorporan a todos los miembros de la familia como parte activa en la tarea, para optimizar y asegurar un ingreso. Como sostiene Maureira Estrada, “(...) existe gran cantidad de actividades laborales realizadas por niños en contextos domésticos (y no domésticos) y que responden a situaciones no excepcionales en las que el trabajo de los niños resulta fundamental para asegurar la reproducción de la unidad familiar”. Algunos autores proponen la categoría de “estrategias de reproducción familiar”, en tanto “la puesta en práctica de diferentes estrategias laborales (...) está ligada al resto de estrategias familiares de reproducción, surgiendo estrategias ‘asociadas’ que generan ingresos complementarios (...)”, como el trabajo de los niños y jóvenes. (Eguía - Ortale, 2007). Los grupos domésticos se movilizan y se asientan en la periferia de la ciudad en forma permanente o temporaria, al calor de las oportunidades de trabajo, techo o simplemente comida, de los lazos familiares.

Aproximación al tema desde el referente empírico:

Las situaciones observadas y que son entendidas como “trabajo” incluyen una serie heterogénea de actividades. Autores como Picco y Galende (en Macri et al., 2005) dan cuenta de una pluralidad, al distinguir entre actividades orientadas a la subsistencia, estas serían las tareas domésticas y actividades orientadas al mercado, que incluyen la colaboración de toda la familia en las tareas de producción (por ejemplo, mediería), el trabajo asalariado indirecto (empresas familiares como confecciones, reparaciones, artesanías, servicios), trabajadores por cuenta propia (venta callejera, cirujeo, lustrabotas).

El contexto en que están emplazadas las escuelas motivó el interés por analizar qué sucedía al interior del aula: niños y niñas cuyas familias habían migrado a la zona hacía algún tiempo o bien recientemente; algunos de ellos participaban de las tareas familiares junto a sus padres: cuidar a los hermanos más chicos, ayudar en la pesca para llevar comida a la familia, o incluso trabajar en los “carritos”, en los basurales o en las quintas de producción flori-hortícola. Es importante aclarar que esta información fue surgiendo en

forma indirecta, es decir, por observación en las recorridas a pie, por interpretaciones acerca de algunas referencias y comentarios en los momentos de clase, pocas veces por dichos de los niños y sus compañeros, por aseveraciones de los docentes. Estos niños, entonces, aparecían situados en el espacio de una institución educativa pública, enrolados en un tipo de relación social pautada, asimétrica, considerados en general por los docentes como prácticamente “perdidos”, en lo que a su capacidad de aprendizaje y desarrollo respecta. En este punto nos preguntamos cual es la impronta que la situación de migración produce en el proceso de escolarización de estos niños, para lo cual se decide realizar observaciones en las clases de Ciencias Sociales y Naturales de los últimos dos años de EPB (Educación Primaria Básica). En esta instancia escolar, que el estado reglamenta como parte de la escolarización obligatoria, los niños ya han interiorizado normas y modos de relación que establece la escuela, lo que permite caracterizar las tensiones que operan en el desempeño de su actividad.

En situación de clase aparecieron algunas referencias, que no fueron tenidas en cuenta por la docente en el sentido de efectuar otras preguntas que indagaran acerca de los conocimientos de los chicos:

La clase de Ciencias Sociales comenzó con la consigna de la maestra, quien anotó en el pizarrón: “Los recursos naturales de nuestro país. Trabajamos en grupo los siguientes recursos: suelo, peces, minerales, petróleo, ganado, árboles”. Repartió a cada grupo una descripción de alguno de los recursos. Los chicos debían extraer lo más importante. Comenzaron a leer en voz alta, trabajando todos juntos. Nombraban a la llama, el caballo. En ese momento uno de los chicos imitó el sonido del galope y lo acompañó con su cuerpo y manos (como si tomara las riendas). “En mi casa tienen caballo... yo tengo a mi papá...”.

(...) Luego siguieron por el recurso peces, un chico mencionó “trucha” mientras miraba a una compañera, en forma de burla (todos se rieron). Varios chicos levantaban sus manos para participar: “dorado”, “pejerrey”, “anguila”, “carpa”. Uno mencionó: “lo abris al medio, le sacas la cabeza y la cola... y listo.” (5º grado, Escuela de San Carlos).

No es difícil pensar que no todos los niños comen habitualmente pescado, conocen variedades y saben cómo cocinarlos.

Algunas de las familias de la zona circundante a la escuela se dedican al cartoneo, con sus carros tirados por caballos, actividad que posiblemente incluye a los hijos. Esta podría clasificarse como una actividad orientada al mercado, según lo visto anteriormente. Y también es posible que muchos trabajen con sus padres pescando en algún arroyo de la región, para llevar comida a la casa, e incluso preparen y cocinen los alimentos para ellos y sus hermanos, lo cual sería una tarea más ligada al ámbito de lo doméstico.

Entonces, cuáles de todas las actividades que realizan estos niños son consideradas como trabajo y cuáles no. Se hace necesario poder definir y explicitar, en forma provisoria, el alcance de esta categoría para que sea operativa al contrastarla con el campo. La definición debe poder ser flexible, para incluir la mayor variedad de actividades, y al mismo tiempo ser prescriptiva. Se acuerda con Liebel (2003) en que trabajo serían aquellas actividades realizadas por los niños que “resultan de una necesidad objetiva y/o subjetiva para la reproducción familiar”. En esta línea estarían incluidas tanto actividades remuneradas como no remuneradas, orientadas al mercado o a la subsistencia, a corto y a largo plazo, dejando la posibilidad de considerar diferentes modalidades y características culturales. En este sentido se acuerda con Anthony (1980) en que “El trabajo (...) no es la suma de acciones individuales y autónomas, el trabajo es social, es reconocido y reconocible, el trabajo tiene significado, para que el trabajo signifique algo ... debe tener significado para la persona que lo lleva a cabo. (...) El significado del trabajo es cultural, cada grupo entonces percibe distintas categorías de trabajo, trabajador, espacios laborales, y tipo de trabajo”. (Anthony, 1980, citado por Maureira Estrada, 2002).

Esta definición estará sujeta al diálogo con los mismos niños y sus familias, así como al dialogo con otras producciones teóricas desde el ámbito académico, reformulándose cuando sea necesario, pero siempre teniendo presente que es una construcción del investigador y por tanto debe ser explicitada.

La relación trabajo/escuela – escuela/trabajo desde la antropología:

Lins Ribeiro señala que descotidianizar es una forma de solucionar la tensión aproximación/distanciamiento (extrañamiento) para revelar los elementos constitutivos de la realidad social. “Trátase de un elemento cualitativo que diferenciaría, en el trabajo etnográfico y a partir de este en la construcción del objeto, la mirada del antropólogo”. Es importante por tanto analizar algunas explicaciones que se alegan frecuentemente cuando se habla de la relación trabajo/escuela, en particular aquella que versa sobre la idea de que la pobreza es la causa del trabajo de los niños y esto provoca que muchos dejen la escuela (deserción/fracaso escolar). A su vez, la deserción escolar no hace más que reproducir las condiciones de pobreza, al no poder acceder a trabajos más calificados, etc. Este argumento resulta cíclico, circular, y lleva implícitas cuatro ideas, que se intentará cuestionar:

- a- La relación trabajo de niños/ pobreza como una causalidad naturalizada.
- b- El trabajo de los niños como problema social.
- c- La relación trabajo-escuela como problemática, en tanto términos de una oposición binaria, que conlleva otra dicotomía, la de adulto/niño.
- d- La escolarización en términos de asistencia/rendimiento.

- a- La naturalización de la relación: pobreza - trabajo infantil

La dificultad que se visualiza en relación a la “pobreza” es incurrir en un uso acrítico del término, omitiendo en muchos casos describir cuáles son las situaciones de pobreza concreta a que se refieren y cómo estas explican o no un estado de cosas. Bajo esta categoría pueden quedar enmascarados otros procesos socio-históricos. Si se piensa en los cambios que ocurren cuando se producen movimientos migratorios, entonces el barrio, la quinta, la escuela, los caminos que se recorren para llegar a la ciudad, son los espacios donde se construye la memoria, y contrastan con los antiguos lazos sociales, afectivos, económicos que conformaban lo cotidiano.

Si la pobreza bastara para explicar el hecho de que los chicos trabajen, “(...) cabría preguntarse por qué no hay más niños ocupados en actividades laborales” siendo que “hay

más familias pobres que niños trabajando”. “(...) En otros términos, la pobreza es un factor necesario para la existencia del trabajo infanto-juvenil, pero no es un factor suficiente para su aparición y permanencia”. (Salazar, M.C, 1999). Por otra parte, “algunos niños trabajan a pesar de que su ingreso no resulta indispensable para la economía del hogar.” (Macri et al., 2005). Este dato es importante, en tanto al ligar trabajo con crisis/pobreza, podría concluirse que de estar resueltas estas condiciones, ya no habría niños trabajadores. Evidentemente, esta categoría no da cuenta de la totalidad del fenómeno. En este sentido, se acuerda con Rausky (2009) cuando afirma que es importante reconocer y dar cuenta de la diversidad de experiencias y representaciones en torno al trabajo infantil, teniendo en cuenta los contextos históricos y culturales particulares.

Así, en base al análisis de diversos estudios sobre trabajo infantil, la incorporación al trabajo puede aparecer como única alternativa ante la pobreza, o bien como una “instancia de socialización familiar de inicio laboral” (Macri et al., 2005; Rausky, 2009), asociada tanto a formas económicas precapitalistas como a rasgos culturales de familias que se adscriben a identidades indígenas. En este sentido cabe señalar que consideramos que todo trabajo, en cualquiera de sus modalidades y realizado por adultos o por niños, indígenas o no, constituye una instancia de socialización (Berger y Luckman, 1978). En ésta intervienen distintas dimensiones, entre las que podría agregarse aquella que incumbe a la experiencia, es decir, al conjunto de conocimientos, saberes, pericias, ideas, competencias, destrezas, que se adquieren, que se aprenden en la práctica del trabajo.

Así como cuando nos referimos al trabajo infantil hablar de la pobreza como una de sus causas/consecuencias parece un punto indiscutible (de hecho es uno de los factores que pueden explicar que muchos niños se incorporen a las actividades laborales), cuando hablamos de fracaso escolar, e indagamos con los docentes y directivos acerca de las realidades de sus escuelas, se presentan concepciones estereotipadas en las que nuevamente la ‘pobreza’ y la ‘supuesta’ desprotección de los niños son las argumentaciones principales.

“...esta es una población muy carenciada (...) en estas escuelas lo que nosotros hacemos es **no priorizar los contenidos**. Nos adecuamos a la capacidad de los chicos que tenemos. Si aplicáramos los contenidos... la mitad de la escuela tiene que repetir de grado. Sabemos que no les podemos cambiar la vida. Esto es atender realmente la diversidad. Cada chico es un mundo. Nosotros acá tenemos chicos desnutridos, golpeados, abandonados, la familia totalmente desintegrada...”. (Director de una de las escuelas, Lisandro Olmos)-.

La escuela pública se ocupa de muchas otras cosas además de la tarea educativa: por ejemplo, ha modificado la distribución y ordenamiento de sus tiempos y espacios a raíz de la necesidad concreta de brindar a los alumnos desayunos, meriendas, almuerzos, siendo muchas veces ésta la única comida del día para los niños. Problematizar la relación entre el “afuera” y el “adentro” escolar (Pineau) es importante a los fines de ampliar la mirada y poder desdibujar razonamientos falaces, ya que no todos los aspectos de ese afuera son visualizados de la misma forma. El director de la escuela antes mencionada agrega:

“Aquí asisten 480 alumnos a nivel primario. Le damos merienda reforzada. Hay chicos que **tienen dificultades en el aprendizaje por las carencias que tienen**, o porque no vienen bien alimentados al pertenecer a familias que no son... digamos familias ...como le puedo decir para no ofender a nadie, **familias destruidas** en una palabra, algunos viven con la abuela, otros viven con el papá, otros viven con la mamá. Aquí hay hermanos pero que tienen diferentes apellidos... Tenemos muchos chicos desfasados en edad, hay chicos que vienen del Paraguay, Bolivia y vienen sin escolaridad, había -antes que yo tomara la dirección de esta escuela de emergencia y mucha exclusión- un plan que sacó el gobierno “Todos a la escuela”, sobre todo para los chicos desfasados (en edad) les ofrecí a la comunidad gitana. Y anoté a todos esos chicos, a los cuales les tramité la beca. De los becados solamente quedó uno solo porque los otros se fueron todos, porque **ellos se mudan van y vienen** (...) las madres vienen a la escuela **vestidas de gitanas. Y si vos ves, yo tengo señoras bolivianas que vienen con los chicos colgando por la espalda.**

Es su cultura, nosotros los respetamos. Pero es lo tradicional para ellos. Se sientan en el piso, por ejemplo, les das la silla pero ellas no las quieren. Hay muchas peculiaridades... (el resaltado es propio).

Aquí, los niños que concurren a la escuela están definidos en relación a sus “carencias”, esto es lo primero que aparece en el discurso. Luego se caracteriza su forma de vida y la de sus grupos familiares: familias “destruidas”, “vestidas de gitanas”, “señoras bolivianas con chicos colgando”, “se sientan en el piso”, “van y vienen”. Se alude a diferencias culturales, pero no existe cuestionamiento en torno a ello, incluso la categoría de “nacionalidad” invisibiliza otras identidades étnico-indígenas.

b- Trabajo infantil, problema social.

De la relación trabajo infantil/pobreza se desprende que el trabajo infantil constituye un problema social en tanto se asume al trabajo de los niños con una connotación negativa, patológica, perjudicial, degenerativa. Estas posiciones abolicionistas conducen a la condena y victimización del niño/a que trabaja, y acotan la definición de trabajo a una variedad de formas que excluyen la esfera de lo doméstico, de la reproducción familiar.

Es interesante cómo se lleva los términos de la discusión al terreno de la moral (occidental y cristiana). Todo trabajo que realicen los niños conlleva un peligro y los priva de su derecho a un desarrollo “normal”. Esta es la postura de los organismos internacionales como la OIT (Organización Internacional de Trabajo), UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), IPEC (Programa de Erradicación del Trabajo Infantil).

Destacamos que existen otras posiciones frente al trabajo infantil, como la que esgrimen organizaciones tales como IFEJANT Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (vease Rausky, 2009). El trabajo de los niños es entendido como un derecho, que hay que defender y reglamentar, en tanto los niños son sujetos sociales activos.

Aclaramos que no es la intención de este texto manifestar una aprobación o reprobación en cuanto al trabajo infantil.

c- Oposición Trabajo – Escolarización

Entre aquellos derechos de los que queda privado el niño que trabaja, está aquel que aparece como inherente a su constitución como tal: el derecho a la escolarización. Aquí, Delgado (1999) es muy claro cuando plantea que la escuela se instituye como el lugar natural del niño, por lo cual el mundo del trabajo queda totalmente excluido. El trabajo es un atributo de los adultos, la escuela, de los niños.

La maestra hace público que una de las niñas ha llevado el papel afiche para compartir en la clase: “Le vamos a dar un aplauso a C que nos trajo el papel afiche...”. Todos aplauden. “sí, porque vos sacaste plata de tu bolsillo para comprar el papel afiche... muy bien. Otra vez, en otra oportunidad, otro se tiene que hacer cargo”. C replica: “Seño, no, la plata me la dieron mi papá y mi mamá ...”, los compañeros se ríen. La maestra responde: “no importa, es de la familia...vos no podés tener plata todavía porque sos chiquita para trabajar”. Un niño dice por lo bajo: “yo sí tengo plata...”. La maestra continúa: “Y entonces sí o sí, tu papá o tu mamá o tu abuela o quien sea se tiene que hacer cargo de tus gastos, siempre que sean gastos útiles...” (5º grado escuela de San Carlos)

En el registro, la maestra se expresa claramente señalando que los niños no deben trabajar y en ese acto coarta automáticamente la posibilidad de cualquier tipo de declaración por parte de los chicos en cuanto a que efectivamente trabajan (habría que preguntar al niño que dice por lo bajo tener plata, si él trabaja).

En palabras de Pineau, la escuela como dispositivo de disciplinamiento de la sociedad se definió como la institución por excelencia que se ocuparía de la educación en términos modernos. Los roles de docente y alumno tomaron forma sobre otras categorías, socialmente construidas en estos contextos de colonialidad, la del adulto y la del infante; así como sobre la del “nosotros” frente a los “otros”, la del “civilizado” frente al “bárbaro-salvaje”. Esta clasificación de alumno se construye, entonces, sobre un “otro”, el niño, al que había que “civilizar”, al igual que al indio: “los pensadores del evolucionismo unilineal (...) abordaron el comportamiento infantil como medio para definir

acabadamente los estadios de evolución por los cuales se suponía transitaban todas las culturas, y más específicamente como vía de acceso a la mentalidad de los llamados pueblos primitivos, considerados representantes contemporáneos de la infancia de la humanidad, estableciendo una analogía que perdura en el presente en el sentido común.”(Szulc, 2004).

Siguiendo los planteos de Rausky, algunas posturas teóricas consideran el trabajo como una limitante para la escolarización, es decir que asocian el trabajo de los niños con el abandono de la escuela, o la repitencia; y otras, como una condición para aquella, en tanto la actividad de los niños estaría facilitando la concurrencia a la escuela. Pero, no todos los niños que trabajan abandonan la escuela. ¿Podría ser que el trabajo no sea sólo o limitante o condición para su escolaridad, sino que allí actúen otras situaciones? Podría ser que ocurran casos en los que ambas tienen lugar, configurando otra complejidad. Al tiempo que trabajar permite al niño traer un ingreso a su casa, le quita tiempo para cumplir con algunas tareas escolares, le impide asistir todos los días.

¿Podría ser que la escuela, con sus tiempos y pautas de trabajo, su relación pedagógica construida sobre la descalificación del alumno como portador de saberes y experiencias; con su tipo específico de aprendizaje generado: el escolar, descontextualizado, artificial (Pineau, Baquero), su construcción del alumno como sujeto “desocializado” (Díaz de Rada), es decir, despojado de referencias sociales, de historia; su calendario de exámenes y su sistema graduado; su obligatoriedad traducida en asistencia; podría ser que dadas las características históricas y culturalmente determinadas que esta institución asumió como proyecto político y social sobre la infancia (Baquero), opere como limitante de las actividades de los niños que trabajan?

d- Escolarización ¿en qué términos?

Finalmente, problematizamos el hecho de comprender, muchas veces en forma implícita, la escolarización sólo como asistencia a la escuela o sólo en términos de rendimiento escolar. Si tomamos en cuenta que algunos docentes no priorizan los contenidos, tal como quedó evidenciado en los testimonios del directivo de una de las escuelas, citado más arriba, ¿qué se enseña entonces en la escuela? ¿cuál es el contrato

que activa la relación entre el alumno y el docente?

Muchas veces se utilizan criterios cuantitativos referidos a deserción o abandono escolar, porcentaje de repitencia, etc. Estos datos pueden aportar a la descripción de una situación, pueden ser útiles para vincular distintas variables, realizando estimaciones estadísticas en cuanto al grado de relación entre ellas, su significatividad, etc, pero no problematizan las relaciones al interior de la escuela. Algunas investigaciones plantean evaluar cualitativamente cómo afecta el trabajo infantil el rendimiento de los chicos en su desempeño en la aula (Crespi y Larrarte, 2002). Sin embargo, insistimos en que estos intentos continúan una línea de pensamiento que sigue la lógica y los términos del sistema escolar: ¿Qué significa un mal rendimiento? ¿Por qué motivos se produce? ¿Que tipo de conocimientos genera el paso por la escuela? ¿Se producen aprendizajes significativos? ¿Cómo se consideran desde la escuela los conocimientos de los niños? ¿En qué medida la escuela propone actividades, tareas, ejercicios que activen el razonamiento, el pensamiento relacional, que permitan articular los distintos saberes que atraviesan los cuerpos de los niños y los propios docentes, y que tienen que ver con sus historias particulares?

Etnografía escolar/Etnografía con niños: notas metodológicas.

A nivel teórico metodológico, se toma la propuesta de Ogbu, J (1981) y Elsie Rockwell (2009), ya que se trabaja con y desde la escuela, y con los niños en su camino a casa. Con este enfoque se problematiza la vida cotidiana en la escuela; la institución escolar y su articulación con el entorno y las realidades de los niños; las relaciones con los espacios involucrados en la migración. Se trabaja desde el enfoque de la “etnografía escolar”, que se enmarca en la metodología cualitativa, e intenta describir analíticamente e interpretar las actividades, creencias, prácticas y procesos educativos cotidianos, desde la perspectiva de los miembros del grupo y el registro de los hechos del observador externo. Explicar los fenómenos sociales en términos antropológicos implica, al decir de Guber, dar cuenta de la perspectiva del actor. “Describir y analizar el proceso social en su diversidad y singularidad implica rescatar la lógica de la producción material y simbólica de los sujetos sociales (...) La perspectiva del actor es a la vez un punto de partida – pues

hay que comenzar por conocerla – y de primera llegada – pues constituye una parte de la explicación de lo real.” (1991: 74-77). La construcción de conocimiento resulta entonces reflexiva, en tanto el investigador pone en dialogo sus propias categorías analíticas y de sentido común con aquellas que esgrimen los sujetos. Esta posibilidad de cuestionar y de descotidianizar (Lins Ribeiro, 1986) la mirada es la posibilidad concreta de conceptualizar la objetividad social. (Guber, 1991).

Entendemos que el vínculo entre trabajo y escuela reviste de cierta complejidad, y que trae a colación una discusión recurrente en las ciencias sociales, a saber las relaciones entre individuo y sociedad. Se evaluará, en este sentido, la factibilidad de emplear el concepto de *trayectoria social* (Bourdieu, 1997), ya que permite entender a los sujetos en relación a ese contexto en que viven y trabajan, teniendo en cuenta aspectos macro y micro etnográficos, es decir, dimensiones estructurales en cuanto a su condición de migrantes, de trabajadores y de niños, así como particularidades, situaciones personales e históricas, concretas e irrepetibles. Porque “(...) cada sistema de disposiciones individuales (habitus) es una variante estructural de los otros, en que se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria.” (1991:104).

Rescatar entonces las perspectivas de los mismos niños tiene consecuencias no sólo respecto de la construcción reflexiva de conocimiento, sino además, en su consideración como sujetos activos, en un intento por romper con una forma adultocéntrica y etnocéntrica de entender el mundo, materializada en relaciones sociales, instituciones, prácticas y discursos, académicos y no académicos. Seguimos los planteos de Milstein (2006) cuando expresa que comprender el carácter social y material de las interpretaciones de los niños, distintas u opuestas a la “conciencia oficial”, “(...) permitiría evitar un doble riesgo: el de subsumir las voces y comportamientos de los niños a los de los adultos, y el de considerar esas voces y comportamientos, como una expresión autónoma que autorizaría (...) a estudiarla como una ‘cultura propia de los niños’”.

Reflexiones finales

A minutos de que suene el timbre del recreo, uno de los chicos vuelve a su banco desde el pizarrón caminando con movimientos cortados, sus piernas y

brazos rígidos, como imitando a un robot. De pronto, hace un sonido tapando su boca con la mano, al estilo de los indígenas representados en los dibujos animados o películas, y hace con sus brazos el ademán del lanzar una flecha con el arco. Finalmente, galopa en su caballo imaginario, me mira y se rie. “¿Sos un indio? le pregunto. Me dice que sí con la cabeza y agrega: “yo ya me quiero ir...!!” (5º grado, Clase de Cs. Sociales, Escuela de San Carlos)

Este niño es quien – en otro momento- menciona que en su casa tienen un caballo, que su familia cartonea. Al releer las notas de campo, estas líneas se hicieron notar enseguida, en tanto se expresan como una metáfora del proceso de construcción de conocimiento en el que tanto el sujeto investigador como el sujeto investigado se encuentran comprometidos.

Por una parte, posibilita la pregunta al propio observador/investigador sobre su rol en la interpretación de lo que indaga.

Por otra parte, y para concluir, alude a una manifestación de aquello que la escuela construye: un modo de conocimiento/pensamiento que produce sujetos “robotizados”; el rol que asume el niño, como uno de los ejes de la relación pedagógica: es como el “indio”, al que hay que “civilizar”. Ante esto y como corolario, ese “niño/alumno/indio” es también un trabajador (galopa en su caballo).

Teniendo presente el mandato intercultural de las nuevas leyes educativas, planteamos la pregunta acerca de si es posible, en la escuela, considerar la heterogeneidad de existencias culturales, el tratamiento de las vivencias cotidianas como parte de los contenidos y formas de la enseñanza, la construcción de relaciones sociales más igualitarias al interior del aula. Y además, en qué medida podemos pensar en un tratamiento intercultural de los procesos de escolarización de los niños articulados a su socialización como miembros de esta sociedad.

Referencias bibliográficas:

- Archenti, A y M. Tomas (1996): “Identidades migrantes e inserción local en un contexto subrural”, ponencia presentada al Congreso Nacional “Pobres y

pobreza en la sociedad argentina”. UNQ – CEIL Conicet. Publicada en CDRom.

- ----- (1999): “Instituciones locales e identidades migrantes: Bolivianos en la zona hortícola de La Plata”, ponencia presentada en la III Reunión de Antropología del MERCOSUR. Fac. de Cs. Sociales de la Universidad Nac. de Misiones. Posadas, Misiones, Noviembre. Actas electrónicas. CD-ROM, ISBN 987-9136-96-9.
- Archenti, A., R. Ringuelet, y R. Cacivio, 2005: “La construcción de territorios periurbanos rurales: Acciones colectivas y bases identitarias en torno a la ciudad de La Plata, Argentina. En: *Revista Textual. Análisis del medio rural latinoamericano*. Tercera época. Número 45, enero- junio. Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Baquero, R y F. Terigi, 1996: “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires, Argentina.
- Berger, P. y Luckman, T (1978) *La construcción social de la realidad*; Editorial Amorrortu, España.
- Bourdieu, P, J.C Passeron y J.C Chamboredon, 1991: *El sentido práctico*. Cap. 3: “Estructuras, hábitos, prácticas”. Taurus Ediciones, Madrid.
- Bourdieu, P, 1997: “La ilusión biográfica” Anexo 1, en: *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Crespi, Y. y L. Larrarte, 2002: “Trabajo infantil y su relación con el proceso de aprendizaje”, Tesis de grado, Universidad de Río Cuarto.
- Delgado, E, 1999: “¿Qué hacer con los hijos de los pobres? Para una valoración crítica del trabajo infantil”, en : www.ifejants.org
- Díaz de Rada, Á, 2005: “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”. En: A. Franzé, MI Jociles Rubio, y otros (eds.), *Actas de la Primera Reunión Científica Internacional de Etnografía y educación*. Ed: Valencia: Alemania.
- Duschatzky, S. y Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Paidós. Buenos Aires.
- Eguía, A y Ortale S. (coord), 2007: *Los significados de la pobreza*.

Editorial Biblos Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, Argentina. (ISBN: 978-950-786-640-1)

- García, S M; Alaniz, M., 2000: “Antropología y Educación: Estado de conocimiento. Aportes para una discusión”. Publicado en CD-ROM: Actas VI Congreso Argentino de Antropología Social “Identidad Disciplinaria y Campos de Aplicación” Mar del Plata. [ISBN N°987-9136-96-9].
- García, S. Y M. Paladino (comps.), 2007: *Educación Escolar Indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Ed. Antropofagia, Argentina.
- Guber, R., 1991: *El salvaje metropolitano*. Legasa, Buenos Aires.
- Hintze, S., 2004: “Capital Social y estrategias de supervivencia. Reflexiones sobre el capital social de los pobres” en Danini, C. (comp.) Política Social y Economía Social. Debates fundamentales, Altamira. ISBN 987-9423-17-8.
- Hurtado, M, 2006: “Análisis ambiental del partido de La Plata: Aportes al ordenamiento territorial”. La Plata: Consejo Federal de Inversiones, 1ª ed.
- Liebel, M, 2003: *Infancia y Trabajo*, Lima: IFEJANT.
- Lins Ribeiro, G, 1989: “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica.”, en Cuadernos de Antropología Social, Seccion Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropologicas, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Vol. 2 N°1, 1989.-
- Macri, M., Ford, M., Berliner, C. Y M.J. Molteni, 2005: *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900 - 2003)*. Editorial STELLA, La Crujeia Ediciones, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. (ISBN 987-1004-91-5).
- Maureira Estrada, F, 2002: “Trabajo infantil. Algunas consideraciones desde la antropología”, en: Revista Austral de Ciencias Sociales, N° 6, 2002, pp. 113-124. Chile.
- Milstein, D, 2006: “Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños.”, en: Revista Avá N°9, Agosto 2006.-

- Ogbu, J, 1981: "School Ethnography: A Multilevel Approach" [En: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol XII, Nº 1] (Hay traducción "La etnografía escolar como un método de niveles múltiples" *Dialogando* Nº8, 1985).
- Pineau, P, 2005: "Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina", *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Prometeo
- Quijano, A, 1988: "Modernidad, identidad y utopía en America Latina", en *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada posmoderna*, Buenos Aires, CLACSO,.
- Rausky, M.E. (2008): "Acerca de la relación trabajo infantil y asistencia escolar: aportes para su comprensión". En: <http://www.perio.unlp.edu.ar>.
- ----- (2009): "¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil." En: *Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales* Niñez y Juventud (<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>)
- ----- (2009): "Trabajo y familia: el aporte de los niños trabajadores a la reproducción del hogar", en *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* N°12, vol. XI, Otoño 2009, Sgo. Del Estero, Argentina. ISSN 1514-6871 - www.unse.edu.ar/trabajosociedad.
- Rockwell, Elsie 2009 *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos; Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Salazar, M.C, 1999: "El trabajo infantil en América Latina", en *Desarrollo y Cooperación* N°1, 1999 (www.pedagogica.edu.co).-
- Solari Paz, V. – García, SM – Cappannini, MB (2009) *Las máscaras de la alteridad en esc* Revista de Educación de la Universidad Nacional de Rosario (En prensa)
- Szulc, A, 2004: "La Antropología frente a los niños: de la omisión a las 'culturas infantiles'", presentado en el Simposio "miradas Antropológicas sobre la niñez del VII Congreso Argentino de Antropología Social.