

CAPÍTULO 14

Infancias y juventudes: aportes para construir una escuela inclusiva

Agustina Quiroga y Claudia C. Bracchi

En esta oportunidad abordaremos el tema de las infancias y las juventudes como categorías socio-históricas. ¿Por qué? Porque en la tarea docente nos encontraremos enseñando a niñas, niños, jóvenes, en las instituciones educativas.

Las categorías de infancias y de juventudes son construcciones sociales, esto quiere decir que han presentado diversos significados y connotaciones a lo largo de la historia. Ambas se definen socialmente y mutan en las diversas condiciones socio históricas, por lo tanto, no son hechos naturales.

La reconocida antropóloga Margaret Mead (1985) en su texto “Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa”, nos propuso pensar en la mirada sobre la juventud: ¿naturaleza o cultura? Es la pregunta que nos invita a formularnos. A partir de ella se abre una línea de investigaciones que concibe al hecho de ser joven como categoría socio-cultural, alejándose de las miradas biologicistas acerca de las y los jóvenes. Esto mismo, nos permite pensar en relación con las infancias.

¿Por qué infancias y juventudes en plural?

En los últimos tiempos, en las ciencias sociales, ha sido consensuada la idea de que no existe una única manera de ser “niño” o “niña” ni una única forma de ser “joven”. Es así que hablamos de infancias y juventudes: en plural. Lejos de homogeneizar “la infancia” o “la juventud”, es importante conocer esa pluralidad de formas de ser niño, niña o joven para poder intervenir a fin de garantizar el pleno ejercicio de sus derechos desde el paradigma de la protección integral. Las infancias y las juventudes no constituyen una categoría homogénea, y tampoco tienen una existencia autónoma, es decir, al margen del resto de la sociedad. Que presenten prácticas culturales específicas no implica que formen una cultura aparte.

La pluralidad nos permite observar al interior de un grupo social desigualdades en el acceso a bienes materiales y simbólicos. Hay infancias y juventudes que se dedican a estudiar, que tienen tiempos de ocio; hay infancias y jóvenes que trabajan en la casa, hay jóvenes que tienen empleos, algunos viven en condiciones de pobreza, otros no. El género también genera diversas

formas de vida, así como de posibles identificaciones. Esta diversidad entonces permite comprender, de manera compleja, a este sector social.

Ahora bien, con anterioridad hemos presentado el origen del sistema educativo moderno. Con ello analizamos que una de las cuestiones que surge junto a la escuela, fue la noción de infancia. Fue un largo proceso desvincular a niñas y niños del trabajo, pues en cuanto podía, el sistema los integraba en procesos productivos, sea en el agro o en las líneas de producción industrial. Por ejemplo, es conocido que las manos pequeñas de niñas y niños eran demandadas por las fábricas de hilado en pleno desarrollo del capitalismo industrial.

En Argentina, vimos que la población infantil a fines del siglo XIX era heterogénea, conformada por hijos e hijas de inmigrantes, de criollos, de familias oligárquicas. La escolarización fue un factor de homogeneización de esta generación. Las niñas y los niños eran vistos como seres incompletos, en crecimiento, menores con ciertos excesos de pasión que había que encauzar. Eran considerados como menores, sin derechos propios, bajo la tutela del maestro en el espacio y en el tiempo escolar. Este hecho, legitimaba castigos en el marco del modelo de enseñanza tradicional de rígida disciplina, algo que en la actualidad es impensable.

La educación, bajo el sistema educativo moderno, cumplía la tarea de vincular a las niñas y los niños con la cultura argentina, a fin de promover una identidad social y cultural de una nación.

Con el correr del tiempo, el significado de ser niño o niña ha ido variando. A continuación, presentaremos las principales características del actual paradigma, desde el cual se concibe a las infancias y a las juventudes.

Infancias

La Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061) fue sancionada en 2005. Esta norma implicó un cambio de paradigma respecto a la perspectiva de niños/as, pasando de la mirada de la “minoridad” a ser concebidos como sujetos de derecho. De esta manera, garantizar los derechos de las infancias es responsabilidad del Estado y quienes trabajamos en instituciones educativas con niñas, niños y jóvenes, en tanto agentes del Estado, tenemos compromiso en ello.

La escuela, como institución social, conocedora de las familias, contextos y políticas públicas, debe reconocer estos derechos y ser promotora de los mismos.

¿Cómo entender entonces las infancias y juventudes desde el paradigma de la Protección Integral? Cuando pensamos las infancias, podemos encontrarnos con las tres tensiones que presentan Brener y Dente (2008) en relación al Paradigma de la Protección Integral.

- La primera tensión da cuenta de que los niños y las niñas son el presente y son el futuro: las infancias deben ser pensadas en términos del presente y no solo del futuro, lo que promueve la visibilidad social de los niños y entenderlos como ciudadanos.

- La segunda tensión remite a que la infancia no es una cuestión que pertenece al ámbito familiar y a la vida privada, sino a una cuestión pública y de responsabilidad del Estado. En este marco, la corresponsabilidad despliega su sentido más profundo como pieza clave para garantizar la protección de los niños y las niñas.

- La tercera tensión es sobre los derechos de los niños y hasta dónde llegan estos, lo que significa respetar sus derechos y libertades sin perder de vista la asimetría necesaria entre adultos y niños, pues esto puede llevar a dejarlos solos o desamparados de la responsabilidad adulta. Esto se vincula con aquello que Freire señala sobre poder distinguir autoridad de autoritarismo. Este tema será abordado a futuro cuando trabajemos la categoría de autoridad pedagógica.

El Paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes, define a éstos como sujetos de derechos con autonomía progresiva. Los niños y niñas tienen derechos específicos al encontrarse en desarrollo. El paradigma comprende a la totalidad de niños y niñas, más allá de su condición social, económica, de género, etnia, nacionalidad y se implementan políticas públicas de carácter universal.

Esta perspectiva se diferencia del Paradigma de Patronato, que definía a niñas y niños desde sus carencias, en el que se los llamaba “menores”, y que hacía foco en aquellos/as que viven situaciones de pobreza, abandonados o en conflicto con la Ley. El Estado intervenía a través del Poder Judicial ante toda situación. En cambio, ahora, el Estado interviene teniendo en cuenta la especificidad de cada caso y propone abordajes integrales, diferenciados para su promoción y desarrollo, además de “lo asistencial” y “lo penal” (a través del sistema de responsabilidad penal juvenil).

Juventudes

Como hemos señalado, existe una perspectiva cultural sobre las juventudes, que no se queda acotada a la cuestión biológica. Esta mirada analítica, nos permite tener una mirada compleja, fuera de la “esencialización” de lo joven, como si fuera un dato natural y no una construcción social e histórica. Como dice Carlos Feixa (1999), aunque la juventud “tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad” (Feixa, 1999, p 18). Muchas veces se pierde de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculta bajo el manto de la naturalidad del fenómeno (Chaves, 2005).

En “Juventud negada y negativizada”, Mariana Chaves (2005) habla de la perspectiva adultocéntrica desde la que suele observarse a los y las jóvenes. En ese sentido, la definición de juventud se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, las ausencias y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser.

La antropóloga Chaves en su escrito “Las instituciones educativas y los adolescentes” (2004) nos presenta las representaciones que existen sobre los mismos: joven como ser inseguro de sí mismo; joven como ser en transición; joven como ser no productivo; joven como ser incompleto; joven como ser desinteresado y/o sin deseo; joven como ser desviado; joven como ser peligroso

–sospechoso potencial–; joven como ser victimizado; joven como ser rebelde y/o revolucionario; joven como ser del futuro-ser de un tiempo inexistente.

Asimismo, desde estas representaciones se generan formaciones discursivas, comúnmente frecuentes en ciertos espacios sociales. Como explica Balardini Sergio (2002), al interior de cada grupo existe una diversidad de discursos que remiten a distintos modos de representar a la juventud, modos que se vinculan con distintas formaciones enunciativas. Y, tal como nos explica Chaves, las representaciones sociales son una forma de conocimiento de lo cotidiano. En términos generales, se hallan representaciones y discursos sobre la juventud que funcionan y operan como articuladores de sentido sobre lo juvenil desde varios ángulos, pero en comunión.

Estas son:

- Discurso naturalista: es aquel que define al joven o a la juventud como una etapa natural, como una etapa centrada en lo biológico

- Discurso psicologista: es la mirada sobre la juventud como momento de confusión.

- Discurso de la patología social: la juventud es el «pedazo» de la sociedad que está enfermo y/o que tiene mayor facilidad para enfermarse, para desviarse.

- Discurso del pánico moral: reproducido sistemáticamente por los medios, es aquel que nos hace acercar a los jóvenes a través del miedo, de la idea del joven como desviado y peligroso.

- Discurso culturalista: se trata de mirar a la juventud como una cultura, una cultura aparte de los otros grupos de edad de la sociedad, como si un grupo de edad pudiera construir una cultura por sí mismo, siendo que un aspecto fundante de lo cultural es su necesidad y capacidad de ser transmitido y reproducido en las generaciones siguientes.

- Discurso sociologista: es aquel que representa al joven como víctima.

Pensemos entonces, ¿qué es lo que tienen en común estos discursos? Todos estos discursos quitan agencia (capacidad de acción) al joven o directamente no reconocen (invisibilizan) al joven como un actor social con capacidades propias —solo leen en clave de incapacidades.

La juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negatizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.). La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto (Chaves, 2005, p. 26).

Los etiquetamientos docentes

Les proponemos que en primer lugar lean el artículo de Bourdieu y Saint Martin (1998) que figura como bibliografía obligatoria.

A partir de ellos, comprendemos que los y las docentes realizamos actos de clasificación constantemente, pero muchas veces éstos llevan a producir etiquetamientos y a colocar en ciertos lugares a estudiantes que luego no pueden alejarse de ese preconcepto. Esto guarda relación con los procesos de estigmatización. Un atributo es un estigma (Goffman, 1995) cuando produce en los demás un descrédito amplio.

“El juicio profesoral se apoya en criterios confusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados, que le son ofrecidos por los trabajos y los ejercicios escolares o por la persona física de su autor” (Bourdieu, 1998, p. 7). Muchas veces los y las docentes evalúan o contemplan muchos otros factores que no implican necesariamente el contenido curricular enseñado, sino que opera el lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción) y el “hexis corporal” (el porte, los modales, las formas de autopresentación, es decir, la apariencia física). ¿Esto dónde se aprende? Pues los autores lo muestran como prácticas que se heredan en el hogar de origen.

Como verán, Bourdieu y Saint Martin (1998) realizaron una investigación en la que analizaron las fichas de docentes en las que plasmaron anotaciones sobre sus alumnos. Los autores relevaron esa información y la analizaron a la luz de la variable “clase social”, específicamente a partir de la ocupación de los padres. Para elaborar la matriz de análisis diagramada como una “máquina de clasificar” –de la clasificación social a la clasificación escolar– se ha procedido del siguiente modo. Por un lado, se ha clasificado a los/las estudiantes según el capital cultural heredado de sus familias, es decir, se ha establecido como entrada su distancia del sistema de enseñanza, guiándose por los criterios disponibles: residencia (parisina o provincial) y ocupación de los padres.

Por otro lado, se han clasificado los adjetivos, concebidos como una de las formas de expresión del universo de los juicios del profesor sobre los/las alumnos/as.

En el texto los autores presentan el diagrama, y de él surge: los calificativos más favorables aparecen con más frecuencia a medida que el origen social de los estudiantes asciende, y los/las alumnos/as procedentes de los sectores bajos se constituyen en el blanco de los juicios negativos: “pobre, estrecho, mediocre, inhábil, torpe, correcta nada más, confuso”.

De esta manera, estos etiquetamientos silenciosos forman parte del conjunto de prácticas de ejercicio de la violencia simbólica, que muchas veces parecen legitimados por una institución que se la cree neutral.

Carina Kaplan, investigadora argentina, ha tomado las categorías de Bourdieu y Elías, en varios de sus textos. Ella nos explica, a través de investigaciones empíricas, que la palabra del docente muchas veces predice. ¿Qué quiere decir? Que los “juicios profesorales” muchas veces ayudan a **determinar destinos**. En uno de sus textos, “Buenos y malos alumnos” (1994), Kaplan nos muestra, a partir de una investigación basada en la observación de una escuela, de qué manera las descripciones que realizan los y las docentes sobre sus estudiantes, terminan prediciendo sus desempeños. Kaplan explica, en otro de sus textos: “Las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento, pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Kaplan, 2008, p. 33).

Kaplan también toma los aportes de Rosenthal y Jacobson (1968), sobre el efecto Pigmalión en la escuela. Rosenthal y Jacobson descubrieron que las expectativas de los profesores sobre las capacidades y el desempeño de los estudiantes influyen en el aprendizaje como una “profecía autocumplida” ¿Cómo lo descubrieron? Pues realizaron un experimento al darles a las y los docentes información sobre los alumnos y las alumnas, dando cuenta que algunos –elegidos al azar– eran “más inteligentes” o tenían más capacidades que otros. Un año después hicieron un test a todos los alumnos y aquellos niños supuestamente “brillantes” obtuvieron mejores resultados. Esto implicó que sus profesores se comportaran inconscientemente de manera diferente y positiva con ellos, y esto hizo que el éxito de estos estudiantes se viera facilitado. La mirada docente favoreció ese destino. De esta manera, sostienen que la expectativa del maestro se cumpliría casi automáticamente en el rendimiento de las y los estudiantes, dejando en las sombras el proceso por el cual se produce. El efecto Pigmalión en la escuela, en otras palabras, significa: en una clase escolar, si las y los docentes esperan un desarrollo mayor de ciertos/as niños/as, esto sucederá efectivamente.

Castorina y Kaplan (2003) plantean que lo que permanece opaco en este tipo de discursos naturalizados de las y los docentes son las relaciones entre las taxonomías que expresan y las divisiones objetivas del mundo social. Estas distinciones contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa. Se ponen en juego, desde las representaciones sociales de los adultos que enseñan, interpretaciones sobre el éxito o el fracaso escolar a partir de diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un **capital cultural** atribuible a razones innatas o de contexto social y/o cultural.

Recordemos que para Bourdieu (1979), el **capital cultural** se presenta en tres estados: “El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales” (Bourdieu, 1979, p. 12).

Como verán, parte de este capital cultural se hereda en el medio familiar, las disposiciones duraderas (habitus), el acceso a bienes culturales, las prácticas que se aprenden desde el origen en los hogares. Muchas veces las y los docentes premian ese capital hecho cuerpo, que parece “natural” para algunas/os estudiantes y para otros/as implica un gran esfuerzo obtenerlo.

Ahora bien, en ese sentido, cabe preguntarnos: ¿sería posible plantear la escuela como **espacio de posibilidad**? O sea, que la observación y evaluación que como docentes realicemos de las y los estudiantes no nos lleven a cristalizar realidades de dificultad, “triumfo” o desigualdad, ni a percibir y actuar desde la reducción de realidades, sino que las mismas sean insumo necesario para buscar estrategias a fin de favorecer que las y los estudiantes logren posicionarse activamente ante nuevos universos posibles, personales y sociales.

Resulta fundamental que la docencia pueda generar procesos de reflexión crítica y consciente sobre su práctica. Como afirma Tenti Fanfani (1994), todos clasificamos y somos clasificados, el maestro o la maestra tiende a tipificar a sus estudiantes y éstos lo hacen con su docente. Sin embargo, los etiquetamientos no son una operación inocente, al etiquetar producimos. Muchas veces estas prácticas se realizan de forma inconsciente por parte de quienes enseñamos. Por ello, **la reflexión por parte de quienes ejercemos la docencia, analítica y rigurosa, es una herramienta central para pensar en la construcción de una pedagogía crítica.**

Referencias

- Balardini S. (2002). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Clacso.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M., (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, año 9, FLACSO, 4-18.
- Brener, G. y Dente, L. (2008). Culturas infantiles, juveniles y docentes. En *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto* (1-50). Buenos Aires: FLACSO.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (1-27). Gedisa.
- Chaves, M. (2004). Las instituciones educativas y los adolescentes. En *Jornadas de actualización*. Buenos Aires: DGCyE.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 23, 9-32.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Goffman, E. (1995). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.061.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa*. Planeta-De Agostini.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela*. Morova.
- Tenti Fanfani, E. (1994). Prólogo. En C. Kaplan, *Buenos y Malos alumnos* (9-11). Aique.