

GRACIELA BATALLÁN / MARÍA ROSA NEUFELD
coordinadoras

DISCUSIONES SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

niños y jóvenes, dentro y
fuera de la escuela

Editorial Biblos

Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela / coordinado por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld - 1ª ed. - Buenos Aires: Biblos, 2011.
356 pp.; 20 x 14 cm.

ISBN 978-950-786-957-0

1. Antropología Social. I. Batallán, Graciela, coord. II. Neufeld, María Rosa, coord.
CDD 306

Ilustración de tapa: *Jorge Garnica, extraído de la obra "Tecnoescritura"*

Diseño de tapa: *Luciano Tirabassi U.*

Diseño de interiores: *Fluxus estudio*

© Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, 2011

© Editorial Biblos, 2011

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires

editorialbiblos@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Impreso en la Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta primera edición se terminó de imprimir en Imprenta Dorrego, Avenida Dorrego 1102, Buenos Aires, República Argentina, en noviembre de 2011.

TEJIDOS DE TIEMPO

Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela

Ángel Díaz de Rada¹

Niños con pasado

En 1935 Arthur Hocart citaba un artículo de Quaritch Wales titulado "Teoría y ritos siameses relacionados con el embarazo, el nacimiento y la infancia". Al presentarlo, Hocart escribió:

Al nacer el niño "se cree que todavía está estrechamente relacionado con el mundo de los *phi* (espíritus)... Para evitar que los *phi* lo reclamen" una anciana coge la cuna "con el niño dentro y empieza a hacerla girar con un movimiento circular, al tiempo que recita la fórmula tradicional, «Tres días hijo de *phi*, cuatro días hijo de hombre, quienquiera que lo reclame que lo tome». Al mismo tiempo suelta el cesto de un modo lo bastante brusco como para sobresaltar al niño y hacerle llorar con fuerza. Lo que se pretende asustando al niño de este modo es hacerle olvidar sus vidas anteriores y arrancarlo definitivamente del mundo de los *phi*". De este modo el niño queda separado de los muertos. (Hocart 1985: 215)

El efecto anómalo de este texto consiste en invertir el esquema habitual de tiempo con el que pensamos la infancia. La infancia, aquí, no es sólo una edad cargada de futuro, es también una edad cargada de pasado. Los niños no sólo van hacia alguna parte, vienen también de otras formas de existencia previa. Probablemente no diga nada nuevo al poner en evidencia la relación entre la anulación de toda forma de pasado anterior al individuo recién nacido y la ideología individualista que caracteriza a nuestras más reconocidas teorías del desarrollo. Como individuo, o sea, como sujeto encerrado en un único cuerpo biológico (cf. Harris, 1989), el

1. Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España).

niño puede llegar a parecer un vacío cultural, o, lo que es lo mismo, un vacío social. Crecer significa entonces llenarse, ampliarse, aumentar, desplegarse. Pero, como agente social, el niño puebla un mundo de tradiciones y prácticas institucionales; un mundo que, como el tuyo y el mío, se encuentra ya rodeado de espíritus. En este caso, crecer puede significar también reducirse, disminuir, incluso anularse o vaciarse.

Dedicaré esta breve presentación a mostrar algunos temas de investigación sobre la infancia que, por una razón o por otra, me son próximos.² Como todos estos temas giran alrededor de la radical consideración del niño como sujeto y agente social, creo que tocarán las principales inquietudes que en la últimas décadas han inducido a una recualificación de la infancia como edad plena (cf. por ejemplo, Prout y James, 1990). Una edad que, a mi modo de ver, debe ser entendida desde el tradicional enfoque antropológico de la diversidad cultural y no desde la perspectiva adultocéntrica de la carencia, la ineptitud o, en su versión más edulcorada, la inocencia.

Anudamientos

En mi último trabajo de campo en el norte de Noruega, visité al director del Museo Sami de Guovdageaidnu, una población de unas tres mil personas que se cuenta entre los núcleos sociales que, por contraste étnico con la sociedad noruega colonizadora, es tenida por más “auténticamente sami” (Díaz de Rada, 2004, 2005).³ Alf Isak Keskitalo me recibió en uno de esos días invernales y oscuros, con una taza de café y las puertas del museo abiertas sólo para mí. Me mostró la exposición de la planta baja, con una colección de objetos que podríamos denominar típicos, no sólo de la tradicional “cultura sami”, sino sobre todo del modo de representarla museográficamente en el presente: ropas coloridas, escenas del reno, objetos artesanales procedentes de una vida cotidiana

2. Debo a mi compañera en la UNED, la profesora María García Alonso, y a mis alumnas Livia Jiménez Sedano y Florencia Finger, la inspiración de los temas que trato en este texto. De hecho, las sugerencias esbozadas aquí se nutren, como se verá, de un proyecto de la profesora García Alonso, y de mi aprendizaje al dirigir las tesis doctorales de Livia Jiménez Sedano y Florencia Finger.

3. Investigación financiada por el Departamento de Exteriores del Gobierno Noruego (*Utenriksdepartementet*, 2000), el Vicerrectorado de la UNED (2002), el Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte (PR2003-0276) y la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, Nueva York (Gr. 6898 [2002] y Gr. 7092 [2003]).

que, en gran medida, ya no es hoy del todo la vida cotidiana. En la planta de arriba, el director del museo había instalado otra clase objetos, documentos de la modernización: "éste es el primer ordenador que yo vi en Guovdageaidnu".

-¿Y esto de aquí? -le pregunté, señalando a un viejo pupitre escolar sobre el que pendía una lámpara de petróleo.

-Esto es para mostrar cómo era la escuela hace muchos años... cuando yo era niño...

-¿Es un pupitre real de la escuela de Guovdageaidnu? - pregunté.

-Es el pupitre en el que *yo me sentaba cuando era niño* - contestó él, con una sonrisa evocadora.

El director del Museo, una agencia institucional experta en la gestión de patrimonios culturales y étnicos, acababa de anudar, con sus palabras, la experiencia heterogénea de tres escalas de tiempo: el tiempo biográfico de su recuerdo infantil; el tiempo histórico de la escuela noruega, recurso de aprendizaje y vehículo de colonización; y el tiempo, vale decir mítico o ucrónico, de la representación museística de un *ethnos*: "el pueblo sami".

Esta clase de anudamientos temporales que ponen en relación diversas escalas de institución constituyen, a mi juicio, un campo de estudio fundamental para comprender nuestra experiencia contemporánea. Y este campo de estudio no puede prescindir de la infancia. Una antropología sin infancia puede convertirse también en una antropología sin historia, entre otras cosas porque, para la etnografía como ciencia de lo concreto, el acceso a la historia es el tránsito por la biografía y la formación concreta y personal de los tiempos sociales. En mi opinión, la infancia es un espacio de síntesis privilegiado para estudiar las conexiones entre esas diversas escalas de institución y de tiempo. La infancia es el tiempo social en el que confluyen de la forma más característica, en una unidad de experiencia, el proceso de configuración cultural de la intimidad del cuerpo, la constitución de las sensibilidades domésticas, y la rutinización escolar del sujeto burocrático y del agente ciudadano. Desde una perspectiva carencialista, el niño no es aún cuerpo ni familia ni ciudadano, pero desde una perspectiva de la diversidad, la infancia es la edad en la que los ejercicios culturales sobre estas tres esferas de institución se encuentran más activamente entrecruzados. Las otras edades serán ya, en nuestro

mundo contemporáneo, edades de la fragmentación, en las que cada ámbito, el cuerpo, la familia, el estado, busca representarse, idealmente, en su propia esfera autónoma.

Colisiones

Naturalmente, la infancia puede ser también escenario de fragmentación y hasta de colisión de los diversos órdenes institucionales, pero ello sucederá, en todo caso, como ruptura de una expectativa de *continuidad*, que es como decir una expectativa de sentido (Spindler, 2003). A pocos sorprende la fragmentación y el sinsentido de la vida de un adulto. La vida de un adulto es así. Pero el escenario de ruptura de la continuidad en el mundo infantil siempre se nos representa como un caos, como un síntoma de la muerte del sujeto social que exige una restitución. Esto quiere decir que la infancia es un campo que nos demanda, especialmente, una mirada holística e histórica: una mirada sensible a las continuidades entre campos de acción que el adulto ya percibe fragmentados.

Mi compañera en la UNED, la profesora María García Alonso, está trabajando esa mirada en un proyecto de exposición que lleva por título *Infancias españolas. De la monarquía a la posguerra*. A través de un trabajo de documentación basado en juguetes, documentos personales, materiales escolares y filmicos, María quiere representar el complejo mundo infantil de un período histórico caracterizado por abruptas transiciones institucionales de estado. Niños que vivieron la monarquía de Alfonso XIII y los años de la II República, sobrevivieron al golpe militar y a la guerra civil promovida por el general Franco, y llegaron a la juventud en los primeros años del franquismo. Este proyecto de conexión de las experiencias personales con las colisiones del espacio público muestra de manera ejemplar, a mi juicio, la clase de indagación que puede ofrecerse desde la etnografía y la antropología histórica para una reflexión básica sobre la ciudadanía y la infancia. A todos los efectos, una reflexión de este tipo debe conducirnos a contemplar al niño como sujeto histórico y como agente de una ética pública que es frecuentemente velada por la versión unidimensional de un derecho orientado exclusivamente a la *protección* de ese sujeto negativo, *indefenso*, *incompleto* (Díaz de Rada, 2003).

Objetivaciones

El paradigma de esa visión unidimensional que nos muestra al niño como un sujeto negativo se encuentra, sin duda, en la institución escolar. Objetivado por ella como un agente de aprendizaje acumulativo y normatizado; igualado a sus semejantes desde los estándares de la institución, el niño totalmente improductivo, consumidor total, cero a la izquierda o número rojo de la contabilidad, ha acabado por presentarse a nuestros ojos como una legión indiferenciada de individuos, ordenada en el parámetro de los rendimientos académicos y de las inversiones domésticas de futuro. Un niño sin escuela es, hoy en día, inviable. Fuera de la escuela, especialmente en los grandes núcleos urbanos, sólo le queda la explotación y la muerte. Y este hecho, en sí mismo, ha de hacernos pensar en que la escuela se ha convertido en algo más que un *recurso* de la unidad doméstica o de la comunidad local.

Por otra parte, la escuela, como sistema burocrático, lleva a la infancia hacia su lógica implacable, la traduce, por decirlo así, según sus códigos de desarrollo y rendimiento, y escamotea con ello las genuinas experiencias sociales e institucionales de los niños (y dicho sea de paso, de los adultos que conviven con ellos). La restauración de esa experiencia escamoteada es función inequívoca de la etnografía escolar, en continuo debate y conflicto con la pedagogía que se practica como ciencia *para* la escuela. Esta forma de pedagogía, vale decir, la pedagogía común de los expertos escolares, parte del supuesto de que la escuela es inevitable, legítima y justa; la etnografía escolar, inspirada en la antropología social y cultural, parte del supuesto de que la educación es inevitable, como proceso comunicativo entre seres humanos, pero no la escuela. Porque también parte del supuesto de que no es sólo la escuela la que forma a la persona, sino también, decisivamente, la persona la que forma a la escuela. Un supuesto que, en su horizonte ético, aspira a reconocer que toda persona es persona, y lo es por completo, con más o menos escuela, *con o sin escuela*.

Un ejemplo para ilustrar esa objetivación escolar de la infancia puede encontrarse en un proyecto de tesis que ahora dirijo, bajo la autoría de Livia Jiménez Sedano. Livia quiere analizar cómo se construyen las imágenes étnicas en la interacción entre los niños, los adultos y los expertos institucionales en un barrio de una ciudad andaluza. Su análisis, que entra en diálogo con mi actual proyecto sobre la construcción de la pertenencia étnica en la Laponia noruega, se concentra en un barrio

de población “paya”, “gitana” y “marroquí”. Su investigación busca comprender cómo es la experiencia infantil de la etnicidad, y cómo los niños construyen sus categorías y relaciones de identificación y alteridad. Una de sus líneas de trabajo consiste en descentrarse radicalmente de los ordenamientos étnicos producidos y reproducidos por la escuela, con la sospecha de que el mundo de la experiencia social concreta de los niños contendrá dimensiones de complejidad y gramáticas de identificación irreductibles al lenguaje dicotómico de la burocracia escolar y de los documentos de estado (Baumann y Gingrich 2004). Una búsqueda bibliográfica para su trabajo ha arrojado un resultado desalentador, al menos para una etnógrafa: con algunas (muy pocas) excepciones, si teclas “etnicidad” junto con “infancia”, encontrarás un aluvión de referencias bibliográficas interesadas en buscar la relación entre ser un niño de una u otra etnia (una atribución que, desde luego, no hay por qué asignar inmediatamente a la experiencia propiamente infantil del mundo) y obtener mejores o peores resultados en la escuela. Poco más. ¿Cómo llegan los niños a comprender, gestionar, producir y poner en juego sus categorías de identificación *antes de que la escuela los clasifique* como “chicanos”, “gitanos”, “payos”, “subsaharianos”, “españoles”, etcétera? En esto parece que no hay mucho interés. ¿Qué interés puede tener preguntarse por la experiencia de los niños, si no es para hablar en definitiva de la escuela?

Esto no es sorprendente. Cuando hace unos años me encargaron escribir “las edades del delito”, un texto sobre el problema de la edad penal activado en España por un reciente cambio legal, recurrí a la tradicional fuente etnográfica de los *Human Relations Area Files* (Díaz de Rada, 2003). Con muy pocas excepciones, en los textos que encontraba fuera de este archivo etnográfico se hablaba de la “delincuencia” y de la “protección del menor” tal y como estos temas interesan a la institución jurídica; muy a menudo también se hablaba de la relación entre los rendimientos escolares y las variadas formas de delito y castigo, tal y como estos temas interesan a los expertos escolares y estatales. Pero casi ningún texto hablaba de la experiencia de los niños, tal y como puede interesar a los propios niños y a los adultos que buscamos comprender sus formas de vida social. En honor a la verdad, y como ya señalaba en los últimos compases de ese texto, hay que reconocer que el fondo etnográfico era también profundamente adultocéntrico, aunque ofrecía la ventaja de presentar las instituciones educativas y de derecho en un espectro de formas culturales no reducibles a nuestro normalizado modelo burocrático.

Agentes

Hablar de objetivación, y particularmente hablar de objetivación *escolar*, es hablar de desobjetivación: es restar al niño capacidad de agencia sobre su mundo social (que es también el mundo de sus adultos). Además, es hablar de una disociación de roles, enseñantes y aprendices, que operan en el *encuentro* motivado por la escuela sobre la expectativa de un generalizado desencuentro cultural. Agente roto en dos, la unidad de aprendizaje, esa unidad relacional que camina conjuntamente en la experiencia del aprendizaje (Robertson, 1996), exhibe en la escuela el supuesto básico de su legitimidad: el maestro sabe, el niño no; el maestro quiere enseñar, pero poco importa lo que quiere aprender el niño (y, en un caso demasiado frecuente, también importa poco lo que quiere su entorno doméstico) (cf. Mead, 1942). Puesto que propiamente esta relación escolar no es una relación social significativa es imposible en ella establecer un campo de *valores*, y cuando esto se pretende, todo suele quedar reducido a la cháchara declarativa de los valores universales y sus variantes: valores para ser enunciados o para ser memorizados o para ser repetidos; valores dichos, pero no *valores puestos en práctica*. La escuela no es propiamente un campo de acción social donde los sujetos practican el valor posicionalmente, en positivo, al relacionarse los unos con los otros. En la escuela, saber no es necesariamente valer (cf. Franzé, 2002), porque sólo vale el saber que dicta una de las partes. La escuela es campo, eso sí, en el sentido de Bourdieu, un espacio para situarse en el escenario de los capitales legítimos (Bourdieu, 1988, 2003); pero lo que cuenta es la relación de los sujetos (individuales) con un capital legitimado de antemano en otra parte, y finalmente transformado en valor de cambio. Eso es lo que cuenta, y no la relación que los sujetos establecen entre sí para conceder valor a las variadas formas de capital y a sus usos diversos. La escuela contribuye en la operación de poner valor al sujeto, vale decir, precio, y poco puede hacer ya el agente para determinar cuánto y cómo vale ese valor.⁴

4. Naturalmente, una titulación escolar no es un billete de diez dólares, y tanto los procesos de asignación de valor como los procesos de devaluación de ambas clases de títulos son diferentes. Se suscita aquí el interesante problema de la relación entre el poder de agencia y la conformación de las estrategias de valuación de los diversos bienes y títulos que los representan (Passeron, 1983), así como el problema de la eficacia relativa de tales estrategias en un campo social. Dejadas a un lado estas sutilezas, en mi opinión puede sostenerse el grueso del argumento: (a) así como el *mercado*, como espacio general de acción social, trasciende por

Por detrás de ese supuesto que fractura la unidad de aprendizaje amputando al niño su condición de agente del saber específicamente escolar, hay aún otro supuesto más serio, más arraigado: el que amputa al niño su condición de agente social. La noción de un currículum escolar progresivo se ha desplazado por arte de birlibirloque, con la ayuda de autores como Kohlberg, de la esfera de los saberes instrumentales de las materias escolares a la esfera de los saberes convencionales de la institucionalización social (Kohlberg, 1989). Como antropólogo, siempre he sido incapaz de comprender esta particular versión de lo que, parafraseando a Bourdieu, podría denominarse el misterio del ministerio escolar. Porque si ya es dudoso que el modelo de un saber progresivo puede ser generalizable a toda clase de competencias académicas, no veo modo alguno de comprender cómo puede la capacidad humana para construir convenciones institucionales ser sometible a la linealidad de la progresión (vertida en el lenguaje pedagógico y psicológico en la forma de una "evolución estructural" que bebe de la vieja tradición uniformitarista). No veo cómo puede aplicarse la lógica de una progresión al agente de cultura, más allá del sentido común que dicta que quien más tiempo vive más experiencia ha vivido ("más" es aquí, naturalmente, una oscura metáfora). Ése es el sentido común proclamado por Ulises cuando dijo a Aquiles, a las puertas de Troya:

¡Oh, Aquiles, hijo de Peleo, el más valiente de todos los aqueos! Eres más fuerte que yo y me superas no poco en el manejo de la lanza; pero te aventajo mucho en el pensar, porque nací antes y mi experiencia es mayor. (Homero, *Iliada*, canto XIX)

De este asunto, de la experiencia y la agencia infantil en la construcción institucional de su mundo social trata el último estudio al que me quiero referir aquí brevemente, en una tesis doctoral que dirijo con la autoría de Florencia Finger. Mirar la infancia es mirar un mundo de instituciones sociales engendradas fundamentalmente por los propios niños y ordenadas para dar significado al tiempo, al tiempo de la vida, al tiempo de sus transformaciones corporales y de la transformación de sus

todas partes el poder de agencia de cada sujeto individual aislado en la esfera de la valuación de los bienes económicos, así también la *escuela* trasciende por todas partes el poder de agencia de cada sujeto individual aislado en la esfera de la valuación de sus específicos bienes simbólicos. Y, lo que es más importante para mi argumento; (b) el valor de ambos tipos de bienes se asocia básicamente al sujeto *individual* que dispone de ellos.

competencias expresivas. Es verdad que una propiedad de estas instituciones puede ser su labilidad, pero, más allá de un límite de edad que yo personalmente desconozco, esto puede ser debido a la especificidad *temporal* del contenido de ese código fundamental de la infancia y no tanto a la supuesta inmadurez institucional de los niños. La infancia es un tejido social que, como la música, está hecho de tiempos, de ritmos, variaciones y ritornelos, de proceso y de cambio; y es la elaboración de este sutil tejido de tiempos la que debemos interpretar como antropólogos ya adultos, cuando nuestro tiempo ha sido territorializado y fijado por las instituciones burocráticas, desproblematizado o sencillamente desterrado del espacio público de la cultura a la esfera de nuestra más oculta, tal vez secreta intimidad.

¿Menos escuela?

Con todas estas consideraciones de fondo, es imposible disimular mi desconfianza en la institución escolar, y muy particularmente en su gestión de la infancia como edad social. Y por eso este texto, que fue expuesto en público en la Universidad de Buenos Aires sin esta sección que ahora incluyo en su versión escrita, suscitó algún debate entre los colegas que asistieron al XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, especialmente los pedagogos. Se dice claramente más arriba, en la sección sobre objetivaciones: "la etnografía escolar [...] parte del supuesto de que la educación es inevitable, como proceso comunicativo entre seres humanos, pero no la escuela". Dos dudas que considero muy pertinentes surgieron ante esta reflexión: 1) ¿significa esto que la escuela debe ser *reducida* en la experiencia social de los seres humanos?, y 2) ¿no podría ser utilizado este alegato contra la escuela por los fanáticos de la ideología neoliberal para *reducir* aún más la inversión económica en bienes públicos como la educación escolar?

Mi opinión sobre la primera pregunta es inequívoca: sí. Pienso que el proceso histórico de hipertrofia de la institución escolar en todas las sociedades humanas no es positivo para nadie. Este juicio de valor se basa en diversos enunciados empíricos, algunos de corte eminentemente pedagógico. La escuela como modo de transmisión de saberes *representados lógicamente*, y como institución que confía en el desplazamiento y la transferencia de esos saberes en el espacio y en el tiempo (Hansen, 1979), es claramente impugnable. La hipertrofia de ese modelo lógico curricular (a) no está fundada

empíricamente, pues no está nada claro que los contenidos sean transferibles, mucho menos que sean útiles en muchos aspectos importantes (Lave, 1989; Díaz de Rada, 1996). Por ello, (b) los expertos escolares deberían precisar en qué sentidos y para qué fines es la escuela culturalmente *relevante* para los sujetos que pasan largos años entre sus paredes (Pérez Gómez, 1998). Además, (c) la estancia prolongada de nuestros muchachos y muchachas en la escuela durante jornadas interminables subraya hora tras hora un modo de conocimiento deslocalizado y separado de cualquier forma de práctica y utilidad concreta que revierte en una devaluación de la vida vivida, o sea del mundo de la vida en el que hay que vivir, con o sin escuela. Esto es suficiente, creo, para justificar esta breve pero contundente aseveración: los expertos escolares, y con ellos y antes de ellos, los agentes políticos que los organizan, deberían plantearse cómo practicar una prudente retirada *parcial* de la escuela de la vida de las personas. En definitiva, deberían racionalizar rigurosamente el problema crítico que suscita desde hace décadas la antropología de la educación y de la escuela: ¿qué escuela queremos y cómo la construimos para una vida que es, desde luego, mucho más que su representación lógico verbal en el escenario escolar?⁵

Esto no significa que todos los saberes escolares son inútiles. Algunos pueden serlo y otros no (lo cierto es que se financia poca investigación que se oriente específicamente a aclarar este problema). Todo lo que quiero decir es que el calendario escolar es manifiestamente desmesurado, cuando se piensa en la aplicabilidad concreta que tienen esos miles de horas que cada persona pasa en los centros escolares a lo largo de su infancia y, si es el caso, también de su juventud.

Me centraré ahora brevemente en responder a la segunda pregunta. Efectivamente, no me extrañaría que los fanáticos del denominado “neoliberalismo” aprovecharan este argumento que aquí defiendo para seguir reduciendo las políticas públicas en favor de los ciudadanos. Propiamente, tales fanáticos suelen aprovecharlo todo, pues está en su condición el impulso de maximizar las posibilidades de obtener beneficios de toda especie y a costa de lo que sea. Sin embargo, cuando sugiero *reducir* la escuela, estoy sugiriendo reducir los currícula, los horarios, los tiempos que los seres humanos pasamos en ella. Como antropólogo me interesa una cosa por encima de cualquier otra: la *experiencia* humana. Reducir la escuela significa, tal como yo lo quiero plantear, reducir *el tiempo durante el que los*

5. Una reflexión teórica sistemática sobre las diferencias entre los saberes en formato lógico-verbal y los saberes en estado práctico puede encontrarse en Díaz de Rada y Cruces (1994).

seres humanos tenemos experiencia de la escuela y ajustar los tiempos de esa experiencia escolar, cualitativamente, a aquello que será útil para vivir y convivir. Eso es todo.

Haré uso de dos comentarios que recibí al concluir esta sesión del Simposio para matizar este punto de vista. Maliciosamente, aunque con muy buen humor, una asistente me dijo: “claro, como profesor universitario te puedes permitir criticar la escuela, porque la escuela la critica quien dispone de títulos escolares. Quien no dispone ellos, desea tenerlos”. Eso es verdad. Sin embargo, mi sugerencia de reducir la escuela no implica en modo alguno expropiar a nadie de su derecho a la educación escolar, que considero imprescindible, aunque sólo sea por la evidente función de la institución escolar para legitimar la ciudadanía de las personas que a ella acuden (Dietz, 2003). Reducir la escuela quiere decir, en mi concepto, reducir la presencia de la escuela en la vida de todos, incluidos los profesores universitarios, para quienes la posesión de credenciales escolares puede ser completamente inútil cuando se trata de sobrevivir en la vida práctica (cf. Barnhardt, 2002); y también, hay que añadir, para generar una teoría intelectual que sirva de algo en el mundo que nos ha tocado vivir.

Otro colega, supongo que maestro, se dirigió a mí con ironía para decirme: “si dices esto muy alto nos vas a dejar sin trabajo”. Puesto que este comentario plantea sin ambages el miedo a la cruzada neoliberal, me será muy útil para señalar un último detalle. Hace un par de años, una mujer trabajadora del reno de Guovdageaidnu, que lidera una red interesada en hacer más compatible la escuela con el interés de los niños y niñas que quieren dedicarse a la actividad del reno, me indicó el camino para esta cuestión.⁶ Cuando le planteé si su proyecto consistía en reducir la actividad de la escuela en todas sus dimensiones, incluido el tiempo de trabajo de los maestros, Karen Marie Eira Buljo me respondió: “si los maestros dieran menos horas de clase, tendrían más tiempo para pensar bien qué hacen cuando están dando clase”. En consonancia con este comentario, mi sugerencia no es que los maestros se queden sin trabajo, que los niños se queden sin escuela, y que los fanáticos del neoliberalismo terminen de masacrar el espacio de los bienes públicos en el nombre de evanescentes cálculos de rentabilidad, apoyados precisamente, todos ellos, en los principios instrumentales que regulan el campo pedagógico, tal y como hoy lo conocemos (Díaz de Rada, 1996). Mi sugerencia es que hay que trabajar por una escuela más clara en sus fines institucionales, o sea, más transparente para

6. El relato de este caso se encuentra brevemente expuesto en Díaz de Rada (2005: 37 y ss.). Para más detalles, véase Joks (2006).

esos ciudadanos (todavía expropiados incomprensiblemente de su condición de tales) que acuden a ella a diario: una escuela en la que se explique a los niños para qué van allí, en concreto, con la mayor claridad posible; una escuela compatible con formas educativas y con contenidos educativos *no escolares*, es decir, presenciales, locales, activos, prácticos; una escuela en la que todos los docentes, sea cual sea el grado de escolarización (desde la primaria hasta la universitaria) sean tenidos como investigadores activos de su propio oficio y remunerados como tales, en igualdad de condiciones; una escuela en la que se enseñe *menos*, pero se sepa mejor lo que se enseña. Esto no significa reducir el campo laboral de los maestros y otros expertos escolares ni fagocitar el espacio social de los bienes públicos; reducir la escuela, en mi acepción, no significa reducir la inversión económica en la institución escolar, sino aumentarla geoméricamente.

Una escuela compatible con la infancia, y con los niños como seres humanos completos, debe tejer el hilo de su tiempo poniendo el mismo cuidado que los niños ponen al componer el delicado tejido de sus tiempos vitales.

Bibliografía

- BARNHARDT, Ray (2002), "Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance", *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (2), pp. 238-249.
- BAUMANN, Gerd y Andre GINGRICH (eds.) (2004), *Grammars of Identity / Alterity. A Structural Approach*, Nueva York, Berghahn.
- BOURDIEU, Pierre (1988), "Espacio social y poder simbólico", *Revista de Occidente*, 81, pp. 97-119.
- (2003), "Los poderes y su reproducción", en Honorio Velasco, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 389-429.
- DÍAZ DE RADA, Ángel (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- (2003), "Las edades del delito", *Revista de antropología social*, 12, pp. 261-286.
- (2004), "El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización", en Luis Díaz G. Viana (comp.), *El nuevo orden del caos: Consecuencias socioculturales de la globalización*, Madrid, CSIC, pp. 77-102.

- (2005), "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?", en Adela Franzé *et al.*, *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, Valencia, Germania, pp. 19-52.
- y Francisco CRUCES (1994), "The Mysteries of Incarnation: Some Problems to Do with the Analytic Language of Practice", en Kirsten Hasstrup y Peter Hervik (eds.), *Social Experience and Anthropological Knowledge*, Londres, Routledge, pp. 101-120.
- DIETZ, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada.
- FRANZÉ, Adela (2002), *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejo Económico y Social.
- HANSEN, Judith F. (1979), *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*, Prospect Heights, Waveland Press.
- HARRIS, Grace Gredys (1989), "Concepts of Individual, Self, and Person in Description and Analysis", *American Anthropologist*, 91, pp. 599-612.
- HOCART, Arthur M. (1985 [1935]), "Ceremonias de la infancia", en *Mito, ritual y costumbre: ensayos heterodoxos*, Madrid, Siglo Veintiuno, pp. 214-217.
- HOMERO, *Iliada*, Traducción de Luis Segalá, Edición de José Alsina, Barcelona, Vergara, ref. cit., p. 393.
- JOKS, Solveig, 2006, *Las mujeres samis del reno. En el centro de la actividad de las siiddat y los hogares trashumantes, pero en el olvido público*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- KOHLBERG, Lawrence (1989 [1976]), "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo", en Elliot Turiel, Ileana Enesco y Jo-setxu Linaza (comps.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, pp. 71-100.
- LAVE, Jean (1989), *Cognition in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MEAD, Margaret (1942), "Our Educational Emphases in Primitive Perspective", en J. Middleton (comp.), *From Child to Adult. Studies in Anthropology of Education*, Londres, University of Texas Press, pp. 1-13.
- PASSERON, Jean-Claude (1983), "La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos", *Educación y sociedad*, 1, pp. 5-27.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PROUT, Alan y Allison JAMES (1990), "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems", en Allison James y Alan Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Londres, Falmer Press, pp. 7-34.
- ROBERTSON, A. F. (1996), "The Development of Meaning: Ontogeny and Culture", *Journal of The Royal Anthropological Institute*, diciembre.
- SPINDLER, George D. (2003 [1987]), "La transmisión de la cultura", en Honorio Velasco, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 205-241.