

Escuela, familia y etnicidades

Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana

Autor:

Achilli, Elena Libia

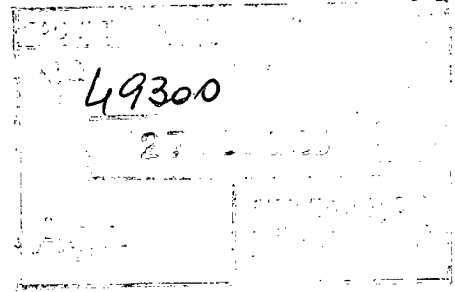
Tutor:

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

TESIS 10-9-9



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ESCUELA, FAMILIA Y ETNICIDADES

**INVESTIGACION SOCIOANTROPOLOGICA EN CONTEXTOS
INTERCULTURALES DE POBREZA URBANA**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

TESIS

Que presenta para obtener el grado de Doctora

ELENA LIBIA ACHILLI

Director
CARLOS HERRAN

Octubre 2003

A la memoria de aquellos que
cruzando mares
me enseñaron tanto
de escolarizaciones deseadas e
interculturalidades vividas:
a mi padre, Felipe Achilli, a mi madre, Rosa Bartoloni
a mis tíos Teodoro Achilli y María D'Amicó.

A la vida que continúa
a Cali, compañero de aprendizajes compartidos
a Khay y Alina, mis hijos adorados
a Analía y la lucesito que vendrá

agradecimientos

Cuando uno termina de escribir un trabajo de tesis en las condiciones de producción como las nuestras –a pura pasión y empeñamiento- tiene una enorme sensación de agradecimiento hacia tanta gente que nos han ayudado de modos tan diversos.

A todas/os las maestras/os no sólo por los conocimientos que brindaron acerca de sus cotidianeidades escolares sino por los aportes que hacen a la educación pública; a los niños y niñas que intentan construir sus vidas en contextos escolares y familiares difíciles; a los padres y madres que sufren y luchan en medio de la pobreza; a los hombres y mujeres de las comunidades indígenas que me enseñaron tanto con sus luchas sostenidas y sus sabias modalidades de interacción;

A las/os compañeras/ros que conforman el equipo de investigación, jóvenes investigadores –egresados y estudiantes- que ad-honorem o con cargos simples continúan apostando a la construcción de conocimientos y a la alegría del trabajo colectivo. A Silvana Sanchez y Mariana Nemcovsky, quienes me acompañan desde 1990; a Edith Cámpora y Leandro Giampani que se incorporan en 1993; a Juan Shapiro que, desde 1994, nos enriquece desde la economía política; a Mara Betivegna y Cristina Solián; al grupo de Antropología y Educación: Gabriela Bernardi; Lorena Druetta; Marita Menna; Ma.Eugenia Martínez; Silvia Vaisman; Gustavo Ricordi;

A los equipos de trabajo de otros tiempos, colegas de distintas disciplinas y estudiantes que ya no lo son, por tantos aprendizajes compartidos;

A los estudiantes y egresados que acompañé en sus tesinas y tesis, por todo lo que recibí;

Al Consejo de Investigaciones y a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario por el espacio cotidiano de trabajo;

A Carlos Herrán, por su acompañamiento; a María Rosa Neufeld por ayudarme en la city;

A Elsie Rockwell y Eduardo Remedi, por la posibilidad que me brindaron de trabajar en esto con más tranquilidad durante los meses que estuve en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN; México DF; a las autoridades, colegas y a todo el personal de dicho Centro por las atenciones que recibí; a Diana Reartes, Sergio Lerín; Gabriela Czarny; Gloria Ornelas; por tantos cuidados;

A las amigas y amigos porque siempre están;

A Luisa Ansaldi, por hacerme entender cuanto de lo que hago se entreteje con dolores y alegrías;

A los viejos amados, por sus entrañables marcas;

A mi hermana Norma, por su alegría y las raíces;

A Cali, Khay, Alina y Analía por tanto amor, por tanto apoyo y tantos deseos de que finalizara este trabajo;

A la chiquitina, por el futuro de ternuras y poesías ...

INDICE

LA TRAMA DE UNA CONSTRUCCIÓN

1. Anticipando la trama de una problemática o de cómo se construyó la investigación; 11
2. De los interrogantes de investigación y las orientaciones teóricas metodológicas; 15
3. De cómo presentar un proceso de construcción; 20

I. ESCUELA Y POBREZA URBANA. HISTORIZANDO UNA LÍNEA DE INVESTIGACION

1. Antropología y Educación. Los primeros proyectos en la construcción de una problemática de investigación; 28
2. Escuela y Pobreza. Perspectivas de una época; 36
3. La problemática de investigación. Algunos interrogantes de partida; 44

II. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DE UN ENFOQUE DE INVESTIGACION. DE ALGUNOS REFERENTES DE ESTA TESIS

1. Un enfoque socioantropológico relacional en la investigación; 52
 - De la complejidad del mundo sociocultural y la expansión de las investigaciones etnográficas; 56
 - Diferentes lógicas de investigación. Para pensar los problemas de coherencia en los procesos de investigación; 57*
 - De algunos núcleos identificatorios de un enfoque socioantropológico relacional; 63
 - De la cotidianidad social como campo de estudio antropológico; 66*
 - De los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; 70*
 - Del trabajo de campo en dialéctica con el trabajo conceptual; 73*
2. Los referentes específicos que hacen a este trabajo; 77
 - De un esbozo de modelo relacional; 77
 - De las implementaciones metodológicas; 85
 - De algunas anticipaciones hipotéticas y una tesis general; 87

III. INVESTIGACIÓN Y CO-PARTICIPACIÓN. LAS ESTRATEGIAS GRUPALES DE INVESTIGACIÓN

1. Investigación social y estrategias grupales. Algunos fundamentos generales; 93
 - Estrategias grupales como estrategias intensivas de investigación social; 97
 - Flexibilización del diseño de investigación; 98*
 - Una estrategia interactiva de investigación; 100*
 - La "co-construcción" de la cotidianidad social; 101*
2. Estrategias Grupales. Lógicas de implementación; 103
 - Una práctica en el oficio de coordinación; 112
 - Taller de Educadores. Sus fundamentos; 114

- *Taller de Educadores. Procesos de coinvestigación e identidades magisteriales*; 116
- Taller de Educadores implementados. La problemática de la “diferencia”; 117
- Taller de Educadores. Lógica de su implementación; 118
- *Las condiciones de implementación del Taller de Educadores*; 120
- *Encuadres operativos metodológicos*; 125
- *Las secuencias*; 126
- De otras estrategias grupales implementadas; 127
- *Taller de la memoria grupal*
- *Taller de Encuentros Interinstitucionales*

IV. CONTEXTOS, HEGEMONIA Y COTIDIANEIDAD ESCOLAR

1. La cotidianeidad escolar en contexto; 133
 - Algunas consideraciones teóricas metodológicas generales; 133
 2. Los contextos neoliberales. Estado educador y segmentación escolar; 136
 3. Los contextos sociourbanos. La ciudad de Rosario: particularidad de una fragmentación sociocultural; 139
 4. Cotidianeidad escolar. Aproximación a la fragmentación de la escuela pública; 143
 - Proceso de “ficcionalidad” burocrática de la reforma educativa; 145
 - Proceso de individuación de la cotidianeidad escolar; 147
 - Proceso de segmentación de la desigualdad escolar; 149
- Síntesis de una contextualización; 151

IV. ESCUELA, FAMILIA Y POBREZA URBANA. PROCESOS ESCOLARES/MAGISTERIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD

1. La Escuela: una configuración sociocultural múltiple; 153
2. Escuela/s en momentos fundantes del sistema educativo. Huellas de una cultura magisterial; 157
 - Algunas huellas en la formación de una cultura magisterial; 160
 - *El sentido “misional” de la cultura magisterial*; 160
 - *El sentido vocacional de la cultura magisterial*; 162
 - *El sentido práctico de la cultura magisterial*; 169
 - De una ideología escolar homogeinizadora y distribuidora del saber; 164
3. Escuela/s de la pobreza urbana en los 90. Contexto del trabajo magisterial; 166
 - La ciudad empobrecida en las escuelas de la pobreza; 166
 - Del espacio cotidiano de las escuelas de la pobreza; 169
 - Del espacio al tiempo escolar de la pobreza: la invasión de la comida; 174
 - “Cuando nosotros íbamos a la escuela era otra escuela....”. Memorias magisteriales de otra escuela; 179
4. Escuela/s: las configuraciones de los procesos pedagógicos. De algunos núcleos de la cultura magisterial de los 90; 180
 - De las “dificultades” en los procesos de enseñanza y aprendizaje; 182
 - De la formación magisterial para trabajar con niños de la pobreza urbana; 187
 - Reconstruyendo algunos procesos pedagógicos en las escuelas de la pobreza urbana; 192

- a) *El inicio de la clase*; 195
- b) *El desarrollo de la clase: la lógica de las preguntas*; 196
- c) *La clase: conocimiento escolar, conocimiento cotidiano de los niños*; 199
- d) *La clase: los usos de la escritura y la oralidad*; 202
- e) *La clase: la "evaluación" en los procesos de enseñanza y aprendizaje*; 210
- De otras prácticas magisteriales; 212
- 5. *Escuela/s de la diversidad sociocultural. Usos cotidianos de "lo cultural" y configuraciones identitarias*; 216
 - Las co-construcciones escolares de la diversidad sociocultural; 219
 - De las configuraciones identitarias; 225
 - 1. *Identidades escolares. La "otredad" cercana*; 227
 - De las construcciones de las identidades institucionales*; 228
 - De las construcciones de las identidades magisteriales*; 231
 - 2. *Identidades escolares. La "otredad" socioétnica*; 234
 - a) *Niño violento-"sin hábitos"/ Maestro "misional"- "civilizador"*; 236
 - b) *Niño "carente" (de afecto)/ Maestro "dador"*; 237
 - c) *Niño sumiso/Maestro "como uno más de ellos"*; 237
 - d) *Niño "con capacidades"- "creativo"/ Maestro "generador de estrategias creativas"-de "enfoques alternativos"*; 238
- Breve síntesis para continuar; 240

V. ESCUELA, FAMILIA Y POBREZA URBANA. PROCESOS DOMÉSTICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD

- 1. *La Familia: una configuración sociocultural múltiple*; 243
- 2. *Familia/s de la pobreza urbana de los 90. Configuraciones de las experiencias formativas de los niños*; 248
 - Familias viviendo en las "villas miserias"*; 249
 - ¿Por qué y cómo llegan las familias a vivir en la "villa miseria"?*; 254
 - Familia/s: las migraciones, el trabajo y las relaciones domésticas*; 257
 - Familia/s: producción social del sufrimiento en las biografías de la pobreza*; 267
- 3. *Familia/s de la pobreza: Construcción del sentido de la escolarización de los niños*; 273
 - a) *Las experiencias formativas familiares*; 275
 - b) *Construcciones domésticas de la escolarización de los niños*; 279
- Breve síntesis para continuar; 288

VI. ESCUELA, FAMILIA Y POBREZA URBANA. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD "INTERCULTURAL" INDÍGENA

- 1. *Los Toba en la ciudad. Procesos migratorios y construcción de "comunidad"*; 292
 - Construyendo un "nosotros" etnopolítico; 297
- 2. *Los tobas y la lucha urbana por la educación*; 302
 - Concretando la experiencia escolar; 305

- Buscando sentidos en la escuela "bilingüe e intercultural". Un episodio social "dramático"; 307
- 3. Educación indígena en la "pampa gringa" argentina. Algunos procesos constitutivos de las experiencias de interculturalidad; 318
 - De los procesos de organización institucional; 321
 - De los procesos de organización curricular; 333
 - De los procesos de interculturalidad y etnicidades. Reflexiones sobre Estado, diversidad y subalternidad; 346

LAS TESIS DE UNA TESIS. EL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD PUBLICA EN TIEMPOS NEOLIBERALES; 351

Bibliografía

Anexos

“Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos “originales”; significa también, y especialmente, difundir verdades ya descubiertas, “socializarlas”, por así decir, convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral” (A. Gramsci)

Capítulo introductorio

LA TRAMA DE UNA CONSTRUCCION

"(...) el 'objeto' de nuestra investigación es, en efecto, un sujeto que tiene que entenderse y presentarse de la misma manera como se presenta la subjetividad del investigador (...) El reconocimiento de esta verdad no es, sin embargo, declarar en contra de todas las formas de 'objetividad'." (P. Willis; 1980)

Esta tesis habla de escuelas y familias en contextos de pobreza urbana y en tiempos "neoliberales". A través de ella intento comunicar un proceso de investigación que, a mi criterio, puede aportar en dos planos del conocimiento, sólo diferenciados a efectos de una mayor claridad expositiva. Por un lado, al conocimiento de la estructuración y los sentidos de la escolarización que se han configurando cotidianamente *en los cruces relacionales de procesos escolares y familiares* desarrollados como parte de esos contextos sociohistóricos. Por otro lado, a la difusión de un *enfoque socioantropológico* con el que he orientado dicho quehacer investigativo combinado con prácticas de coparticipación con los sujetos involucrados –maestros y familias- a través de la implementación de determinadas estrategias grupales.

En tal sentido, este trabajo presupone cierto esfuerzo por sistematizar un proceso, de casi dos décadas, en el que me impliqué -desde la antropología- con las problemáticas de la educación. Un incursionar en una práctica de investigación que, en lo referente al campo temático de lo educativo, no surgió tanto como una selección premeditada sino, más bien, de un modo azaroso a partir de mi vinculación laboral con el mismo¹. De ahí que, podría decir que se trata de un azar

¹ A finales de los años 70, fui invitada a participar en unas Jornadas de investigación educativa, organizadas en Buenos Aires, con apoyo del International Development Research Centre (IDRC); Ottawa, Canadá. En ese entonces, la invitación tenía que ver, fundamentalmente, por mi

surgido como parte de los *aprendizajes* -cruzados, también, de las frustraciones- que implicó "salir" a otros campos del quehacer en momentos de "fracturas" de las carreras de antropología. Desde una mínima historicidad de esta tesis, estoy pensando esas "fracturas", en un doble sentido. Tanto a nivel de los cortes que, los golpes de estado de 1966 y 1976, impusieron al desarrollo de las carreras de antropología en tanto disciplinas del ámbito universitario, intervenido en su autonomía. Como, también, a nivel de las implicaciones que ello tuvo sobre las propias experiencias formativas de cada uno de los que habíamos elegido desempeñarnos como antropólogos y antropólogas. El golpe militar del 66 significó, para quienes éramos estudiantes de los primeros años de la carrera, una fractura de honda repercusión "educativa": quebró la continuidad de los aprendizajes que veníamos realizando al renunciar la totalidad de nuestros profesores. Ya graduada, esta "orfandad" en los aprendizajes antropológicos fue más cruel con la interrupción institucional del 76.

Tal vez, esas referencias a momentos tan caros en la historia del país, pueden parecer excesivas para presentar(me) el campo de investigación que identifica este trabajo de tesis. Sin embargo, esas fracturas educativas que implicaron una *ruptura intergeneracional* en los *procesos de aprendizajes*, amén de otras "huellas" de ese y otros pasados biográficos que podrían estar presentes en este proceso de construcción, hoy, puedo presentirlas como un soporte que dan *continuidad* a mi preocupación por las problemáticas socioeducativas. En principio, y sin demasiada importancia de que sea así, podrían ser vista a modo de un substrato inconscientes de la propia experiencia en la que fui vivenciando

involucramiento en una experiencia educativa de carácter participativo que estaba coordinando en una escuela de nivel medio, en calidad de directora. Como derivado de tales Jornadas, nos convocaron a presentar un Proyecto de investigación para ser evaluado por dicho Centro, por lo que, comencé a trabajar en la elaboración del mismo junto a los profesores Raúl Ageno y Susana Barco. Ubico este momento como clave ya que, a partir de la consideración positiva del proyecto -recién en 1982-, puedo decir que inicié de un modo sistemático y sin interrupción una línea de trabajo vinculada a las problemáticas de educación. Una línea de investigación que surge, en primer instancia, ligada a mi propia inserción laboral como docente más que como elección de un área temática pensada desde la necesidad de avance del conocimiento de una disciplina social, como la antropología, en mi caso. De hecho, esta distinción sólo adquiere sentido como camino para contextualizar y presentar-me en esta tesis ya que, no sostendría una dicotomía entre campo profesional e investigación social que, por otro lado, es uno de los aportes que intento mostrar en la tesis.

diversas articulaciones entre educación y sociedad. Substrato que, de algún modo, rechaza o neutraliza el planteamiento acerca de lo azaroso o casual de la temática *educativa* en mi trabajo de investigación, tal como había dicho anteriormente. Para las ciencias sociales actuales ya es bastante sabido que una investigación habla tanto de un problema al que se intenta explorar como de quien lo construye. No obstante, me parece que resulta más significativo destacar que, *conceptualmente*, puedo advertir que las “*fracturas educativas*” están presentes en mi trabajo como parte de la problemática educativa actual y, más específicamente, en los contextos de pobreza estructural en los que he focalizado. Por ello, en esta tesis, afloran dolorosamente, distintas modalidades de rupturas en los *aprendizajes intergeneracionales* al interior de las escuelas y de las familias con las que hemos compartido un trabajado que, en su conjunto, se transforma en el andamiaje de la *problemática* que trataré de entender.

1. Anticipando la trama de una problemática o de cómo se construyó la investigación

Las pistas que se siguen en un proceso de investigación pueden parangonarse, como dice Carlo Guinzburg (1983) con los hilos que constituyen un tapiz. Hilos que se van entretejiendo en una trama que, cuanto más tupida y homogénea, mejor será el tejido final. Esta tesis se ha conformado con múltiples hilos tejidos y des-tejidos -casi penélopeamente- durante mucho tiempo². Esto que

² La tesis es fruto del Proyecto: *Escuela, Familia y Etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana. Investigación antropológica de los procesos de escolarización primaria en niños con diversas experiencias formativas familiares* presentado en 1993 como postulante a la Carrera de Investigador Científico al Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario. Proyecto, radicado en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu) de la Facultad de Humanidades y Artes de la misma Universidad y que, aunque evaluado positivamente ese año, recién comencé a desarrollarlo como parte de la Carrera de Investigadora desde Enero de 1995, en que fui designada. No obstante, ese Proyecto y esta tesis, es continuación de una línea que, como ya dije, inicié en 1982. La misma se desarrolló -hasta 1992- en el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO) a través de distintos proyectos de investigación, tal como especificaré en el primer capítulo. De los mismos, destaco el Proyecto: *Escuela y Pobreza Urbana. El trabajo de los maestros*, desarrollado -sin subsidio- desde 1989 hasta 1992. En Marzo de 1992 radicamos en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -CeaCu- de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario,

podría sugerir un muy buen tapíz, sin embargo, corre varios riesgos que los anuncio no a modo de la "tejedora" que se disculpa, sino más bien, para plantear una orientación esperada en la construcción y, en todo caso, advertir sobre la posibilidad de que no hayan sido superados.

Un primer orden de riesgos a contemplar, es el de construir una trama con *coherencia* aún trabajando no sólo con distintos hilos sino, además, con hilos cuyas tonalidades fueron modificándose según el paso de los tiempos. Si se piensa que esta tesis retoma cuestiones teóricas metodológicas generales trabajadas desde principio de los 80 y, en lo referente a la relación *escuela y pobreza urbana*, considera aspectos que comenzamos a pensar y a acercarnos empíricamente a partir de fines de la misma década, se entenderá que el desafío es fuerte. Habrá que atender las implicaciones que supone articular las diferentes y sucesivas focalizaciones que se abrían desde, también, diferentes interrogantes que se nos fueron planteando según el momento. Así mismo, considerar cómo dichos interrogantes están "cargados" con los tonos que se constituían desde las preocupaciones conceptuales y los problemas empíricos que se fueron imponiendo y transformando según los cambiantes contextos de los últimos veinte años. Transformaciones que fueron profundizando el desempleo y la pobreza estructural de la vida en las ciudades, sumado a un paulatino proceso de retraimiento estatal en sus obligaciones públicas. A su vez, en el campo de lo educativo, estas transformaciones adquieren un sentido específico con la aprobación de la Ley Federal de Educación, tanto por las modificaciones que plantea como por las repercusiones que supuso y suponen a nivel de las prácticas y significaciones cotidianas³.

Otro orden de dificultades, se circunscribe alrededor del modo de construir una trama *coherente* y, a la vez, que no resulte *reduccionista* de la riqueza que

Argentina, el Proyecto: *Escuela, Familia y Etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana. Hacia una antropología de la educación*, directamente vinculado a este trabajo de tesis.

³ En Abril de 1993, El Congreso Nacional aprobó la Ley Federal de Educación N° 24.195. Dado su carácter federal, implicó algunos acuerdos básicos con las provincias, entre los cuales figuran la caracterización de los ciclos y niveles de la estructura del Sistema Educativo, los Objetivos y Contenidos Básicos Comunes, la Red de Formación, Perfeccionamiento y actualización docente, el Programa de Asistencia directa para compensar diferencias regionales, el Sistema Nacional de

contienen los múltiples colores de todos los hilos y de cada hilo en particular. Estoy pensando en el modo de aprehender los diversos *procesos socioeducativos* en sus cruces con diversos *procesos sociourbanos*, sus particularidades, sus interacciones, sus dinámicas relacionales. Además, aprehenderlos no sólo en sus recurrencias y tendencias generales sino también en sus transformaciones y contradicciones, en sus continuidades y rupturas según cada momento.

Lograr coherencia y no reducir, son riesgos que enfrenta cualquier proceso de investigación acotado. Más aún, si el intento es construir la trama de una problemática a partir de las líneas de trabajo que conforman un programa desarrollado en un tiempo de profundas transformaciones. Un programa que, para continuar con la metáfora, podemos mostrar a través de los hilos más fuertes que lo caracterizan y pueden sintetizarse en este hito que hacemos en el camino⁴. Trataré de presentarlos de un modo general para incursionar, luego, en las preguntas que nos formulamos y las orientaciones teóricas metodológicas con que fuimos construyendo.

El objeto de análisis en el que focalizamos⁵ es el de la ***cotidianeidad escolar*** entendida como un *campo de mediación*⁶ en la configuración de los *procesos socioeducativos*. Es decir, un campo no autónomo sino permeado por otros procesos. De ellos, nos importa destacar a los *procesos sociourbanos* y a los

Evaluación de la Calidad (de la agenda de discusión federal inmediata para la aplicación de la Ley, según Resolución N° 26/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación)

⁴ Planteo la construcción de esta tesis como un "hito en el camino" desde una concepción del *conocimiento*, también, como *proceso* y, por lo tanto, con carácter de *provisoriedad* cuyo movimiento pretende ser dialéctico y espiralado en tanto se va *transformando* y logrando mayores niveles de integración de detalles y de profundización (E.Achilli; 1991). Niveles que irán dependiendo de los horizontes que abren -y cierran- para el conocimiento las diferentes épocas.

⁵ Intercalaré, en el modo de escribir, el uso de la primera persona en singular con el plural. En algunos casos para remarcar decisiones que asumo y me competen/comprometen más personalmente. En otros, uso el "nosotros" para destacar una concepción del *conocimiento* como *construcción colectiva* que se va realizando en un largo proceso en el que nos vamos apropiando con mayor o menor creatividad y originalidad. Intento hacer notar que he ido decidiendo y construyendo *con* muchos otros. Otros a quienes he leído, escuchado o *con* quienes he trabajado conjuntamente tanto en la academia como en las escuelas y las familias. Por lo tanto, no supone una estrategia "objetivista" que diluye o neutraliza a quien escribe. Por el contrario, sólo un reconocimiento del aporte de muchos. Este es el sentido, de los usos intercalados que haré de la primera persona del singular y plural, aún cuando pueda discutirse las fronteras de uno u otro.

⁶ En el tercer capítulo volveré a la noción de "mediación" para evitar confusiones del sentido con que la utilizamos.

procesos sociopolíticos en los que se inscriben⁷. Diría que en esta formulación confluyen, como dije al inicio, dos grandes líneas teóricas metodológicas de trabajo. Por un lado, la vinculada temáticamente a la relación entre *escuela y pobreza urbana* iniciada a mediados de 1987⁸ que, luego, fue focalizando en la relación *escuela y familia* como campo contextual de los *procesos de construcción social de identidades escolares* de maestros y niños escolarizados. Más particularmente, se va centrando en el análisis de las *relaciones* entre los procesos escolares -con énfasis en las prácticas docentes y la cultura magisterial- y las experiencias formativas familiares de niños pertenecientes a distintas tradiciones socioculturales y étnicas -criollas e indígenas toba- en escuelas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario. Por otro lado, la trama se construye retomando una línea en la que, desde determinado *enfoque de la investigación socioantropológica*, se combina la investigación con *procesos grupales de co-participación* en acciones con los sujetos involucrados en campos problemáticos específicos. Esta línea de investigación en procesos grupales deviene, en mi experiencia de trabajo, de mucho tiempo antes que comenzara a desarrollarla para el campo educativo. Sin embargo, comenzamos a implementarla para trabajar procesos de la *cotidianeidad escolar* a principio de los 80, conjuntamente con otros equipos de América Latina, bajo la denominación de

⁷ Cuando hablo de "*procesos sociopolíticos*" estoy suponiendo tanto las construcciones estatales como también, otros procesos que puedan constituirse en el espacio público de los contextos bajo estudio.

⁸ Durante el año 1987 participé, con un grupo interdisciplinario conformado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en el análisis y discusión de un Anteproyecto de la Universidad Central de Venezuela cuyo propósito era estimular la conformación de equipos nacionales que investigaran, en sus respectivas áreas y, desde distintas perspectivas disciplinarias, el sustrato guaraní presente en las sociedades americanas. Tratando de articularlo con la línea de investigación en la que estaba trabajando, comencé a considerar los lineamientos de un proyecto y a conectarme con escuelas primarias con población infantil descendientes de familias criollo guaraní provenientes de migraciones internas. Si bien el proyecto venezolano no logró desarrollarse, de hecho, tales lineamientos se transformaron en la base de un programa de trabajo que fuimos redefiniendo tanto a nivel de las focalizaciones empíricas como de las problemáticas. Para ello, tuvimos en cuenta, no sólo las preocupaciones teóricas y sociales que iban surgiendo sino, también, las demandas que recibimos de las escuelas -especialmente de aquellas vinculadas a la población de indígenas toba, migrantes a la ciudad de Rosario desde el norte del país- y de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario. Además, las reformulaciones se realizaron atendiendo a las factibilidades de implementación ya que se fue llevando a cabo sin apoyo financiero, a excepción, de ciertas colaboraciones derivadas de algunos convenios que se concretaron.

*Taller de Educadores*⁹. Una modalidad de producción de conocimientos cuyos fundamentos orientan la combinación de una *estrategia grupal de investigación* con un *modo de perfeccionamiento* de docentes en actividad. Fundamentos, que fuimos afinando no sólo para las distintas implementaciones de Taller de Educadores que realizamos, sino también para otras estrategias grupales, entre las que menciono, por la relevancia que adquiere en esta tesis, a lo que denominamos *Taller de la memoria grupal*, organizado a partir de una demanda de miembros de la comunidad toba.

2. De los interrogantes de investigación y las orientaciones teóricas metodológicas

"El mismo paradigma indiciario usado para elaborar formas de control social cada vez más sutiles y capilares puede transformarse en un instrumento para disolver las cortinas de humo de la ideología que oscurecen cada vez más una estructura compleja como la del capitalismo maduro" (C.Ginzburg; 1983)

"Probablemente, desde principios de siglo, ninguna sabiduría convencional consiguió un predominio de carácter tan abarcativo como hoy lo ha hecho el neoliberalismo. Este fenómeno se llama hegemonía, aunque naturalmente, millones de personas no crean en sus promesas y resistan cotidianamente a sus terribles efectos" (P.Anderson; 1999)

Para dar cuenta de los interrogantes que nos fuimos planteando en esta investigación es menester poner en dialéctica dos aspectos que juegan en permanente interrelación. Por un lado, las orientaciones teóricas y metodológicas que nos llevan a preguntar de determinada manera. Por el otro, los anclajes empíricos de las preguntas que nos formulamos.

No podemos desconocer que nuestras preocupaciones iniciales¹⁰ se vinculan, en una instancia, a las transformaciones planteadas en el sistema

⁹ Los *Talleres de Educadores* fueron parte de algunas estrategias de investigación desarrolladas en distintos proyectos dentro de lo que se denominó la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar apoyada por el International Development Research Centre (IDRC) de Ottawa, Canadá. Dicha Red fue coordinada por Rodrigo Vera quien, además impulsó los primeros proyectos de investigación incorporando los Talleres de Educadores.

¹⁰ Como ya dije, la construcción del tema/problema alrededor de una línea de trabajo vinculada a la relación entre *Escuela y pobreza urbana* se concreta en el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO), a fines de 1989, con el objetivo de conocer las características del

educativo argentino durante los 80 y los 90 como parte de los cambios políticos, económicos y socioculturales más generales, tanto nacionales como internacionales que se venían desplegando. Los informes de organismos oficiales de fines de los 80 plantean que la educación básica en América Latina es una de las áreas sociales más afectadas por la crisis estructural y las políticas de ajuste que se venían aplicando y que, Argentina, era el único país latinoamericano donde la pobreza aumentó sistemática y persistentemente durante esa década. ¿Cómo se relaciona este aumento de la pobreza con la educación? Algunos estudios empíricos (I. Aguerrondo 1989; 1993; 1995) dan cuenta de importantes déficits de los sistemas educativos que afectan particularmente a los niños pertenecientes a hogares de pobres estructurales¹¹. Se plantea que pese a las reiteradas dificultades –ingreso tardío, repitencia, retraso- los niños de dichas familias permanecen en la escuela hasta los 12 años. Estos estudios muestran que las tasas de escolarización de los niños entre 6 y 12 años no son nunca inferiores al 97% y que, no se estaría produciendo deserción hasta los 13 años (I. Aguerrondo; 1989). Si bien esto puede vincularse a una serie de ofertas que se realizan en el ámbito escolar –alimentación, atención médica y odontológica, cuidado infantil- el hecho de que los niños no abandonan hasta esas edades nos sugiere, en principio, una pregunta fuerte acerca de ¿qué características asume, en lo específicamente educativo, esa *permanencia* del niño en la escuela? Pero, inmediatamente agregamos ¿cómo entender la paradoja entre la estabilidad de

trabajo docente en tales ámbitos y en el marco de un progresivo retraimiento del Estado. Un hito que marco como fundante de esta tesis está dado por la implementación del Taller de Educadores: “*El trabajo docente en contextos de pobreza urbana*” durante los meses de setiembre y octubre de 1990. El mismo se desarrolló a partir de una convocatoria pública a docentes en actividad y con la valiosa colaboración de la Prof. Amanda Abramor y, por ese entonces, los estudiantes de la Carrera de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina: Hugo Labría, Mario Piergentili, Mariana Nemcovsky y Silvana Sanchez. Sin embargo, tal como aclaré anteriormente comencé a pensar la relación entre Escuela y Pobreza urbana con anterioridad, durante el año 1987, a partir de la problemática de escolarización de niños pertenecientes a familias criollas-guaraní.

¹¹ En las Investigaciones sobre Pobreza en Argentina (IPA) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) se caracteriza como “pobres estructurales” a quienes históricamente han registrado necesidades básicas insatisfechas. Se los diferencia de los “nuevos pobres” o “pauperizados” definidos por tener ingresos inferiores a la “línea de pobreza” pero no registrar necesidades básicas insatisfechas. En cuanto a la “línea de pobreza” la determinan según la canasta básica de bienes y servicios requerida según “pautas culturales de consumo de una

estos índices estadísticos, por un lado, y la agudización del empobrecimiento de las familias -y de las escuelas-, por el otro? Primeros interrogantes tensionales. Así como nos pone en la necesidad de emprender estudios que profundicen y complementen las tendencias estadísticas con análisis más detenidos en los *procesos y relaciones* escolares, nos obliga a complejizar estas formulaciones si pretendemos salir de explicaciones parciales derivadas de análisis, muchas veces, dicotómicos en la relación escuela y pobreza. Así algunos autores argumentan que, tanto a nivel de las investigaciones como a nivel del discurso hegemónico, se ha generalizado la creencia de que la causa de los déficits educativos de los niños pobres está en el nivel socioeconómico de sus familias. De ahí derivan, la invitación a encontrar otras causales analizando con más detenimiento los problemas intraeducativos como las inadecuaciones de las propuestas escolares o los mismos climas escolares (I.Aguerrondo; 1993; 1995). Desde otro punto de vista, pero igualmente parcial por lo atomizador del análisis, se induce a conocer la dinámica interna de las familias, los cambios que están experimentando y las variables que influyen y determinan en gran medida el proceso de socialización y el rendimiento del niño en la escuela (B.Alvarez y N. Iriarte; 1991).

Tanto una como otra perspectiva plantean el problema a partir de explicaciones *disyuntivas* de las problemáticas educativas en contextos de pobreza. En un caso, al centrar el análisis en lo educativo de un modo aislado, aunque se reconozca la relevancia de las características socioeconómicas de las familias. En el otro caso, al plantear focalizaciones relativas al ámbito familiar.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que puede resultar más apropiado problematizar aquellos interrogantes sosteniendo una concepción *relacional* para el conocimiento de este campo problemático. Una concepción que abra un proceso de investigación que permita dar cuenta de la *lógica sociocultural del mundo escolar* y, simultáneamente, de sus *relaciones con las lógicas socioculturales de las familias insertas en contextos de pobreza estructural*.

sociedad" en determinado momento histórico (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos; Buenos Aires;1990)

Esta primera aproximación a la problemática parte del supuesto de que la *relación entre escuela, familia y pobreza urbana* condensa un conjunto de situaciones conflictivas y contradictorias que, por eso mismo, resulta un campo de análisis nodal para el conocimiento de la compleja trama de los procesos socioeducativos.

Por ello, las *preguntas directrices* de esta tesis devienen de un enfoque teórico y metodológico que, en parte, relativiza las perspectivas que han destacado la disociación y el conflicto entre escuela y contextos socioculturales de pobreza como clave explicativa de ciertos procesos escolares (P.Bourdieu y J.C.Passeron, 1995; B.Berenstein; 1985). Si bien estas teorizaciones han aportado a la visibilidad de relevantes articulaciones entre escuela, cultura y relaciones sociales las que, de hecho, están recreadas en la urdimbre conceptual de la tesis, *la hipótesis general de la que parto tiende a considerar a los ámbitos escolares y familiares/urbanos como construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos*. Las características *relacionales* de estos procesos se conforman, desde nuestro enfoque, en un campo privilegiado para el análisis de las *configuraciones escolares cotidianas* y, en ellas, de los procesos de *construcción social de identidades* tanto de las *magisteriales* como la de los *aprendices escolarizados*.

Estas anticipaciones contienen como sustrato conceptual distintas lecturas en las que me fui formando, especialmente, aquellas que configuran una matriz marxista no ortodoxa ni encapsulada en sí misma. De ahí que realicé distintas lecturas en la búsqueda de concepciones relacionales y dialécticas que me permitieran aprehender a los *procesos socioeducativos* -en sentido amplio- en toda su *complejidad*. Con esto quiero decir, que me permitan dar cuenta de las prácticas y significaciones que *reproducen y transforman* los sujetos a escala de la *cotidianeidad* y, simultáneamente, de sus *nexos* con otras escalas sociohistóricas que, trascendiendo lo cotidiano, lo condiciona y le otorga sentido. Concepciones que superen tanto aquellas teorías estáticas y homogeneizadoras expresadas en modos dualistas y dicotómicos, -tales como "base"/"superestructura", "objetivismo"/"subjetivismo", "micro"/"macro" o, más

recientemente, en la insistencia única en “lo representacional”, “lo simbólico”, la “subjetividad interpretativa” de los sujetos-, posibilitando, así, la construcción de perspectivas más integrales. Por ello, le debo mucho a distintas obras y autores cuyas lecturas se han ido sedimentando y sus ideas, más de una vez, aflorarán implícitamente en mi tesis. Entre algunos de esos textos, no puedo dejar de mencionar aquellos que más claramente han influido en mi trabajo, como son los de Agnes Heller (1977, 1982, 1985) con su noción de “vida cotidiana”, los de R. Williams (1977, 1982, 1997) por la riqueza de sus reflexiones en torno a la “sociología de la cultura” y a su concepción de la “hegemonía” como proceso, los de Antonio Gramsci (1971, 1983, 1984) por su visión acerca de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil o sus aportes sobre el “sentido común” y las creencias populares. Además, me han ampliado la mirada el diálogo cruzado de diferentes lecturas disciplinares -historia, sociología, psicología, antropología- pertenecientes a distintas tradiciones teóricas. Entre otros, los trabajos de E. Thompson (1981, 1987), de C. Ginzburg (1981; 1983; 1989) de P. Vilar (1978), de B. Anderson (1993), de E. Hobsbawm (1976a; 1976b; 1998) de P. Anderson (1985, 1986, 2000), de L. Vygotsky (1995); de P. Bourdieu (1988a; 1988b; 1990; 1991; de M. De Certeau (1978), de N. Elías (1982; 1990), de C. Geertz (1987; 1994; 1996; 1996), de M. Sahlins (1988); de G. Balandier (1989), de C. Lévi-Strauss (1968; 1983), de R. J. Bernstein (1983), de F. Jamenson (1998, 1999). Autores que, aún en sus diferencias -o, tal vez, sería mejor decir, por sus diferencias-, me ayudaron a confrontar, complejizar e integrar dentro de un programa general distintas preocupaciones que fueron surgiendo.

Más cercana a mi experiencia, el conocimiento de las investigaciones y los textos de Elsie Rockwell (1985; 1991; 1996; 1998; 1999; 2000) me han marcado particularmente por sus propuestas conceptuales y metodológicas como, así también, por la coherencia entre sus planteamientos y el claro compromiso ético que mantiene, especialmente, con las escuelas rurales e indígenas de México. Este trabajo es, en gran parte, deudor de sus aportes.

De hecho, muchos otros referentes que nos han acompañado en este quehacer, no están mencionados. Algunos se irán explicitando a lo largo del

trabajo. Otros quedarán, injustamente, silenciados como partes sedimentadas en nuestro *sentido común* académico. No obstante, todos se convierten en referentes que me han obligado a estar atenta a *procesos* más que a situaciones estáticas; a la construcción de recurrencias pero también de singularidades; a considerar a los sujetos en sus prácticas, conocimientos y significaciones sin dejar de inscribirlos y entenderlos en sus diversas trayectorias, intereses y contextos sociohistóricos; a heterogeneidades y conflictos más que a integraciones armónicamente consensuadas. En fin, referentes que me han permitido construir un enfoque para el análisis de las *configuraciones de la cotidianidad escolar* atendiendo al cruce de prácticas, relaciones y procesos *en* sus nexos relacionales con procesos estructurales. Es decir, aportes con los que pude elaborar e identificar un modo de conocer las problemáticas socioeducativas y, a su vez, también resulta un modo que no esconde o neutraliza una toma de posición ética y política general. Un modo de conocer y, además, un compromiso con la educación pública que, desintegrada y debilitada tras los proyectos neoliberales, cada vez “excluye” más a los hijos de las familias insertas en la pobreza urbana.

3. De cómo presentar un proceso de construcción

La presentación por escrito de un proceso de construcción siempre nos enfrenta a ciertos desafíos. Más allá de las distintas reflexiones que, desde hace tiempo, vienen tematizando el problema de la escritura en el campo de las ciencias sociales, aquí me inquieta cómo exponer, sin “reducir” ese proceso de idas y vueltas, de tejidos y re-tejidos de tapices que fuimos realizando¹². En nuestro caso, no se trata tanto de una preocupación “literaria” aún cuando

¹²En las ciencias sociales se ha abierto un conjunto de reflexiones que problematizan la “escritura” en el proceso de investigación. Así por ejemplo, planteamientos sobre lo “que es un autor” (M.Foucault; 1979) o los “riesgos de la escritura” (P.Bourdieu; 1999) o las cuestiones de las “narrativas”, entre otras. Por lo general, muchas de estas reflexiones se vinculan, con las polémicas acerca de la “cientificidad” o “ficcionalidad” de las construcciones de estas disciplinas. En antropología el tema se ha expandido desde las propias características disciplinarias. Por ello, en muchos casos se ha centrado en la “escritura etnográfica” y la tensión entre “el modo en que se ‘establecen’ los ‘resultados’ en las ciencias duras”, por un lado, y el que deviene de “construir textos” “a partir de experiencias claramente biográficas que es lo que al fin y al cabo hacen los etnógrafos”, por otro, tal como lo plantea C. Geertz (1989).

podemos acordar que es importante “como se dice” lo que “se dice”. Mi interés está centrado en una búsqueda por organizar la exposición de modo tal, que no traicionemos, fundamentalmente, la concepción relacional y dialéctica con que abordamos la problemática educativa en contextos de pobreza. Por lo que sabemos, es este enfoque de la problemática lo que podría resultar novedoso y, por lo tanto, nuestro aporte fundamental, radicaría en el análisis de los procesos que identificamos. De ahí, entonces, esta inquietud por comunicar las ideas atendiendo tanto a la claridad y precisión del lenguaje¹³ y, a la vez, sin que la escritura violenta la concepción dialéctica con la que entendemos la configuración de los procesos analizados que, por otra parte, pueden poner en evidencia sedimentos de otras concepciones que se nos cuelan sin que lo advirtamos.

Atendiendo a lo anterior, trataré de que, el lector, pueda no sólo aproximarse al conocimiento que logramos sino también a cómo lo hemos construido. Es decir, presentar el proceso en el que se funda la tesis en su conjunto y, al mismo tiempo, brindar a quien lee, las herramientas para su crítica¹⁴. He decidido, entonces, organizar la exposición en dos grandes partes finalizando con un capítulo a modo de conclusiones abiertas que reintegren los procesos identificados. En la primera parte, describiré las características del enfoque socioantropológico con el que he trabajado y cómo ha sido implementado en concreto en este programa de investigación. En la segunda parte, analizaré la relación entre escuela, familia y etnicidades en los contextos de pobreza urbana. Presentaré una síntesis de los capítulos correspondientes a cada parte a fin de

¹³ En relación a la claridad del lenguaje me resultan muy estimulantes las declaraciones del periodista español Alex Grijelmo, acerca de que, si bien “el lenguaje es lo más democrático que existe” (...) “hoy día los medios de comunicación están imponiendo un dialecto propio de arriba hacia abajo de manera antidemocrática”. Recomienda “escuchar más a cómo habla la gente que a los políticos” como un modo de no estropear el lenguaje –se refiere a la “involución” del español a partir de un “complejo de inferioridad ante el idioma inglés- introduciendo “manipulaciones de palabras que manipulan nuestro pensamiento” (en La Jornada, México; sábado 28 de julio de 2001: Cultura 7ª) Reflexiones que podríamos desplazar, con las pertinencias del caso, al lenguaje que hoy circula en muchas producciones de las ciencias sociales, a veces críptico, a veces circular, a veces ecléctico; a veces cargado de una “híbridéz”, que suelen “decir” y “no decir” sobre las contradicciones y conflictos del mundo social en el que vive la gente. Es decir, un lenguaje que puede resultar confuso acerca de la identificación de algunas claves explicativas de la vida social epocal y, a la vez, “antidemocrático” en cuanto a la posibilidad de ampliar su comunicación.

mostrar, con más claridad, no sólo la lógica con las que se van articulando sino, también, una visión de conjunto del trabajo.

El primer capítulo se denomina: *Escuela y pobreza urbana. Historizando una línea de investigación*. En él intento dar cuenta de la línea de trabajo en la que, a partir de distintos proyectos de investigación, fui articulando educación y antropología. El sentido, es inscribir en la misma, el proceso de construcción de la problemática base de esta tesis, a la vez que describir este mismo proceso. Para ello, reviso brevemente como ha sido trabajada la problemática. No es mi propósito presentar un estado del conocimiento sino, más bien, referenciar y articular las preguntas directrices del proceso de investigación como, así también, identificar los núcleos teóricos empíricos y el conjunto de anticipaciones hipotéticas con que enfocamos la relación entre escuela, familia y pobreza urbana.

El segundo capítulo lleva por nombre: *Los fundamentos teóricos metodológicos de un enfoque de investigación. De algunos referentes de esta tesis*. En este segundo capítulo me planteo un doble objetivo. Por un lado, mostrar los fundamentos teóricos metodológicos de un enfoque de investigación desde el que he orientado distintas experiencias. Por el otro, desarrollar de un modo más específico aquellos referentes que hacen a este trabajo de tesis. De ahí que, en primer lugar, parto de algunas consideraciones generales dirigidas a profundizar las características de un enfoque socioantropológico en educación, discutiendo tradiciones y polémicas abiertas en el campo de la investigación social. Luego, me detengo en la expansión que han tenido en las últimas décadas, las perspectivas "etnográficas", "cualitativas" y/o "antropológicas", contrastando distintas lógicas o estilos en juego para mostrar y argumentar los riesgos de incoherencias que, muchas veces, se producen. Finalmente, expongo los núcleos claves con los que identifico un enfoque socioantropológico en educación. En segundo lugar, ubico los referentes teóricos y metodológicos específicos de un proceso de investigación. Presento, las orientaciones conceptuales del mismo, a partir de un análisis problematizador de las posiciones teóricas más relevantes que han

¹⁴ Intento plantear que, al hacer explícito el enfoque teórico y metodológico con el que trabajo, el lector puede advertir en el desarrollo de los procesos estudiados si se ha logrado o encuentre contradicciones y/o sedimentos de otras lógicas distintas a la que se pretende.

tratado la relación "escuela" y "familia", explicitando, por un lado, los "conceptos básicos" que utilizaremos y, por el otro, proponiendo un esbozo de modelo analítico que permita retomar las preguntas directrices de la investigación al interior de un programa coherente. Se trata de organizar, dentro de un esquema orientador, las distintas dimensiones constitutivas del problema e identificar los nexos relacionales entre distintos niveles de focalización. Con la noción de "modelo" no supongo una formalización del análisis sino, como ya dije, trato de ubicar las "preguntas conductoras" del proceso de investigación y, a través de ellas, sintetizar el "marco epistémico" (R.García;1986) de una construcción. Por último, desarrollo las características de la implementación metodológica que realizamos en distintos momentos del proceso de investigación para describir los diseños que fuimos construyendo; los recortes empíricos de escuelas, maestros y familias con los que trabajamos en la ciudad de Rosario; los criterios y construcción de la documentación etnográfica y la selección de otra documentación. Así mismo, trato de mostrar el proceso de análisis interpretativo del material documental.

El capítulo tercero se denomina: *Investigación y co-participación. Las estrategias grupales de investigación*. Teniendo en cuenta el peso relevante que ha jugado en esta tesis la articulación de la investigación con procesos de co-participación, es que dedico un capítulo especial para su tratamiento. Con ello, me planteo un doble objetivo. Por un lado, brindar más elementos acerca de cómo logramos conocer los cotidianos escolares y a los sujetos involucrados a través de ciertas estrategias grupales de investigación. Por el otro, sistematizar y difundir las características de estas estrategias prestando atención al proceso de coordinación de las mismas, como parte del aporte que puede generar la tesis a partir del uso o desplazamientos de estas estrategias a otros campos socioculturales. Me detengo, particularmente, en aquellas que han sido de mayor relevancia en esta investigación. Por un lado, la que denominamos "*Taller de Educadores*" a fin de caracterizarlo, diferenciando las distintas modalidades que aplicamos a lo largo del proceso investigativo y, finalmente, describo sus lógicas de implementación. Por el otro, me referiré a otra de las estrategias que

denominamos "*Taller de la memoria grupal*" la que fue organizada a partir de una demanda de docentes y representantes del grupo socioétnico toba relacionados con una de las escuelas con las que trabajamos. Muestro cómo la planteamos metodológica y teóricamente y el tipo de documentación que generamos.

El capítulo cuarto, con el que se inicia la Segunda Parte, se denomina: *Contextos, Hegemonía y Cotidianeidad Escolar*. Aquí retomo el esbozo del modelo analítico presentado en la primer parte, con el propósito de discutir las problemáticas vinculadas a la *contextualización* de las configuraciones cotidianas escolares en concreto. Planteo la posibilidad de intelegibilidad de las mismas destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como tendencia *hegemónica*. Tendencia que describo a modo de una lógica profunda caracterizada por procesos de *fragmentación sociocultural* como nexo relacional entre distintos niveles. Luego de algunas referencias al enfoque teórico y metodológico para discutir la noción de "contexto", describo los distintos niveles contextuales que distingo. Muestro: a) las características generales de las políticas neoliberales; b) las características sociourbanas de la ciudad de Rosario; c) finalmente, presento indicios de la *continuidad* de esa lógica de fragmentación sociocultural a nivel de la cotidianeidad escolar. A modo de síntesis, explico los límites del capítulo tanto en la descripción de los mismos procesos hegemónicos como en su no contrastación dialéctica con *otros* procesos diferentes que podrían escapar lo dominante.

El quinto capítulo lleva por nombre: *Escuela, familia y pobreza urbana. Procesos escolares/magisteriales en la construcción del sentido de la escolaridad*. El foco de análisis está centrado en la *construcción cotidiana* de la relación escuela, familia y pobreza urbana como condensador de un conjunto de procesos, que hacen a la estructuración y sentido de la escolaridad en tiempos "neoliberales", mirados desde el campo escolar. Hago referencias a las múltiples configuraciones socioculturales que supone la noción de "escuela" como categoría histórica para incursionar en determinadas huellas de la "cultura magisterial" en momentos fundantes del sistema educativo (finales siglo XIX- principios siglo XX) que se vinculan con situaciones de *desigualdad y diversidad sociocultural*. Luego,

describo, los contextos del trabajo docente en la última década del siglo veinte, caracterizando algunos núcleos problemáticos de la *práctica magisterial* en sus tramas con los ámbitos locales de pobreza y las políticas educativas estatales. Articulando con lo anterior, examino distintos procesos de enseñanza y aprendizaje mirando las lógicas que se ponen en juego alrededor de las situaciones cognitivas que las definen, analizando el sentido de lo que se entiende como “conocimiento escolar” y su relación con el “extraescolar”. Analizo los *procesos de construcción de las identidades escolares* con el objetivo de aprehender una importante dimensión sociocultural de las experiencias cotidianas educativas, profundizando en las construcciones de *matrices socioculturales escolares* que se configuran en los contextos de pobreza y diversidad socioétnica. En síntesis, en este capítulo, intento resumir la estructura y el sentido de la escolarización que se va construyendo cotidianamente en la escuela de estos contextos urbanos y de estos tiempos de particulares políticas educativas.

En el capítulo sexto: *Escuela, familia y pobreza urbana. Procesos domésticos en la construcción del sentido de la escolaridad*, continúo analizando los procesos de construcción cotidiana de la relación escuela, familia y pobreza urbana. Así como en el capítulo anterior atendía fundamentalmente a los procesos escolares, en éste presto atención a los *procesos domésticos de construcción de la escolarización* de los niños y niñas. Primero, problematizo la noción misma de “familia” para analizarla como *contexto formativo* en el que se desarrolla la vida de los niños en edad escolar. Entiendo y exploro la conformación de dicho contexto como permeado por distintos procesos que devienen de las condiciones de la vida urbana e, incluso, por las imágenes escolares que circulan en los padres. Muestro la lógica de las *relaciones domésticas* vinculadas con las estrategias laborales de sus miembros para inscribir las experiencias socioculturales de los niños en sus procesos de escolarización. Finalmente, trato algunas puntas contradictorias entre procesos de “desafiliación” generados por la profundización de la pobreza y determinadas políticas estatales, entre ellas las educativas, que visualizan a la familia como unidad amortiguadora de la crisis.

En el capítulo séptimo: *Escuela, familia y pobreza urbana. Procesos de construcción del sentido de la escolaridad "intercultural" indígena* se particulariza esta última cuestión. Aún cuando en los capítulos anteriores ya se analizaron los procesos socioculturales que se construyen en la relación escuela, familia y pobreza urbana en los que, analíticamente, se incluyen a los conjuntos indígenas, aquí los retomo para focalizar en ellos por la especificidad que adquieren. El eje que guía este capítulo es analizar los diferentes sentidos que se construyen con las propuestas de "interculturalidad" dentro de una experiencia concreta desarrollada en la ciudad de Rosario con migrantes indígenas. Trato de mirarlas desde las políticas educativas oficiales hasta las prácticas y significaciones cotidianas que construyen los sujetos escolares, indígenas y no indígenas. Primero, muestro a los tobas -o qom- en la ciudad. Argumento que la experiencia de vida urbana supone complejos procesos en los que se entrecruzan -a veces conflictivamente- aquellos que tienden a distintas "hibridaciones" con otros en los que se van "inventando" alguna "comunidad" en torno a ciertas tradiciones. Procesos que posibiliten construir/anclar determinadas *identidades políticas*. Me detengo en el análisis de un proceso de elaboración curricular que pone en evidencia distintas construcciones de identidades y alteridades como parte de construcciones políticas. Este capítulo condensa, sin desconocer la particularidad que le imprime la cuestión indígena, un conjunto de procesos dialécticos que emergen en la relación escuela, familia y pobreza urbana y que son claves de esta tesis.

Por último, algunas consideraciones de cierre y apertura, de síntesis y límites de los planteamientos de la tesis, a modo de conclusiones que abren nuevos interrogantes. Se retoman las incursiones realizadas en la tesis en torno a las *relaciones* entre escuela, familia y pobreza urbana, considerando las *configuraciones* de la *cotidianeidad escolar* como proceso nodal. Planteo cómo en cada uno de los capítulos, traté de mirar el mismo *campo relacional* pero colocando lentes de aumentos en diferentes procesos y sujetos: el escolar/magisterial, el familiar/urbano, el escolar/familiar indígena. Focos para

iluminar, fundamentalmente, *procesos socioeducativos* desde la jerarquización de una *dimensión sociocultural* con la que intento aprehender la estructura y el sentido de la escolarización sin neutralizar a los sujetos y sus condiciones de vida. En estas conclusiones finales, contrasto los distintos procesos identificados y muestro las líneas pendientes de otros análisis. Trato de sintetizar las tendencias estructurales y hegemónicas de las configuraciones escolares cotidianas y, al mismo tiempo, otorgar visibilidad a otros procesos que entran en contradicción con las mismas. Un modo de pensar indicios, abrir interrogantes, plantear desafíos frente a lo que subyace como preocupación ética de este trabajo: la desestructuración de la escuela pública y el empobrecimiento cada vez más profundo de las familias.

Capítulo 1

ESCUELA Y POBREZA URBANA. HISTORIZANDO UNA LINEA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo intento historizar la línea de trabajo en la que, a partir de distintos proyectos de investigación, fui articulando educación y antropología. El sentido es, inscribir en la misma el proceso de construcción de la problemática base de esta tesis. Para ello, reviso las perspectivas con las que ha sido trabajada dicha problemática al momento de inicio del proyecto original. No es mi propósito presentar un estado del conocimiento sino, más bien, contextualizar el pesamiento de una época y, a la vez, referenciar los primeros interrogantes que se generaron para, luego, desprender los núcleos teóricos empíricos y determinada anticipación hipotética que permite identificar u orientar el proceso de investigación con que enfocamos la relación escuela, familia y pobreza urbana.

1. ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN. LOS PRIMEROS PROYECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

El proceso de construcción de la problemática de esta tesis se vincula a una primera relación -general y abstracta- entre procesos escolares y los contextos de pobreza urbana en que se inscriben. Sin embargo, antes de incursionar en su especificidad, considero que adquiere sentido realizar una breve historización de la investigación como un modo de dar cuenta, simultáneamente, de un doble proceso, de hecho, entrelazados. Por un lado, el proceso a través del cual, como antropóloga, construyo una línea de trabajo en el campo de la investigación educativa que se continúa en la problemática que aquí se desarrollará. Por otro lado, el proceso de construcción de la problemática en sí misma.

Por lo tanto, tal vez, la primera cuestión a señalar sería considerar que se trata de una problemática del campo educativo aprehendida desde el campo

socioantropológico. A mi entender, esto abre a los *cruces de fronteras disciplinarias* en su significación teórica metodológica y, al mismo tiempo, habla de esos cruces en mi propia práctica y experiencia formativa. Una práctica iniciada en 1970 como profesora de asignaturas sociales en el nivel medio con una formación antropológica inscrita como parte de la carrera de Historia. Un proceso en el que fui aprendiendo, desde el inicio de mi formación y de mi práctica como docente, que las fronteras entre la antropología, la historia, la educación podían ser lo suficientemente porosas como para circular por ellas casi "inadvertidamente". No obstante, esto que parece una "naturalización" de los cruces disciplinarios -ligada a la propia práctica y a los aprendizajes cotidianos que, de hecho, marcan y cruzan este trabajo de diversos modos- supone un conjunto de cuestiones epistemológicas, muchas de ellas referidas a las tradiciones de constitución de las diferentes disciplinas, que no pueden plantearse como inadvertidas. Si bien aquí no me detendré en ello, sólo me interesa destacar la particularidad del cruce contenido en este trabajo de tesis, como es el de antropología y educación¹⁵. O, dicho con más precisión, la particularidad que adquieren tales cruces, a partir de la concepción, perspectiva o enfoque teórico metodológico con el que se ha orientado este programa de investigación. Desde luego que, tales planteamientos, no pueden entenderse sin inscribirlos o relacionarlos con los contextos sociohistóricos en el que se fueron dando como, así mismo, vincularlos al pensamiento social de la época y a sus transformaciones.

Aún cuando en el próximo capítulo me detendré en los fundamentos teóricos metodológicos del enfoque socioantropológico en educación con el que trabajo, aquí haré un breve recorrido de esta línea de investigación. Tradicionalmente, la antropología ha reservado un espacio a los problemas de educación -la que ha sido entendida en un sentido amplio-, como parte de los enfoques holísticos con que ha estudiado los pueblos ágrafos durante la primera

¹⁵ Aún cuando lo limito al cruce entre antropología y educación me hubiese interesado profundizar en una perspectiva historiográfica que, en esta tesis, sólo puedo insinuar. No obstante, intento no neutralizar la preocupación por la *temporalidad* de las prácticas y relaciones analizadas a modo de *procesos* desplegados en determinados contextos sociohistóricos.

mitad del siglo XX analizando, especialmente, los procesos de socialización o endoculturación. Dentro de los mismos, los clásicos trabajos desarrollados por Margaret Mead son una muestra clara. Del conjunto de la obra de esta autora, desarrollada hasta 1978, año de su fallecimiento, habría que destacar independientemente de las múltiples críticas que se le han realizado, la tendencia a relacionar las problemáticas tratadas en los contextos tribales con las de la sociedad norteamericana de su tiempo. En ese sentido, fue generadora de opinión pública acerca de distintos tópicos como la educación de niños y adolescentes, la vida familiar, las relaciones intergeneracionales y de género, el papel de la alfabetización y la escuela entre otros.

De todos modos, la antropología comienza a explorar problemáticas vinculadas a la educación formal en las denominadas "sociedades complejas"; recién en la década de los sesenta, en muchos casos, continuando con perspectivas semejantes a las abiertas por M. Mead. Uno de los trabajos pioneros para el contexto norteamericano fueron los de Jules Henry¹⁶.

A su vez, en 1968 se abre, también en ese país, un espacio específico para la aplicación de la Antropología a la investigación y desarrollo de la Educación al organizarse el Council on Anthropology and Education, filial de la American Anthropology Association, en cuya publicación "*Anthropology & Education Quarterly*" se destacan, hasta la actualidad, trabajos relativos a "*etnografías escolares*". En la década de los 70 y 80, autores como F. Erickson; D. Hymes; M. Williams; J. Ogbu, entre otros, comienzan a tener repercusión en América Latina.

Estas etnografías escolares, centradas en el análisis detallado de las interacciones de eventos educativos, también se desarrollaron con intensidad, a partir de los 70, en Inglaterra (P. Wood; P. Willis; D. Margreaves).

Algunos de estos trabajos, tal como lo plantea Peter Wood (1987), si bien han arrojado luz sobre "las perspectivas, cultura y estrategias tanto de los maestros como de los alumnos" han sido cautivados por los detalles, por lo cual

¹⁶ Ver Jules Henry; 1975; original en inglés 1960) *Ensayos sobre Educación*; Monte Avila Editores C.A.; Caracas; Venezuela; J. Henry (1970; org. en inglés 1963) *La cultura contra el hombre*; Siglo veintiuno editores; México DF.

“los datos han desplazado la teoría” (P.Woods; 1987)¹⁷. Por lo general, además, han prestado escasa atención a las contextualizaciones sociohistóricas e institucionales de los procesos educativos que se analizan.

En el caso de América Latina, esta perspectiva etnográfica hace sentir su influencia en la década de los 80, como intento por superar las tradiciones “macro problematizadoras” (J.J.Brunner; 1984)¹⁸ con las que se había encarado la investigación educativa en la región hasta el momento. Es claro, entonces, que no parte de un desarrollo del quehacer antropológico —al que la etnografía pertenece— sino, más bien, a partir del malestar teórico metodológico de la década de los 70 con los modelos positivistas y/o con aquellos de cierta racionalidad determinista y dogmática. Menos aún en países como Argentina en que, los distintos golpes militares de 1966 y 1976 con las intervenciones a las universidades y los cierres de las carreras de Antropología, neutralizaron un campo disciplinar que aún no había logrado estructurarse como tal en virtud de su juventud ya que los primeros egresados antropólogos son de la década del 60 (E. Achilli; 1994)¹⁹

Así, a posteriori del estudio realizado por Beatrice Avalos y W.Haddad (1979)²⁰, en el que se plantea la insatisfacción por los resultados de las investigaciones desarrolladas por entonces, se configura en 1982, auspiciado por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá, la *Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar*²¹, la

¹⁷ Peter Wood (1987) *La escuela por dentro*; Ediciones Paidós; M.E.C., Barcelona; España

¹⁸ José Joaquín Brunner (1984) *Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina*; (Documento de Trabajo) FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias de Ciencias Sociales; Santiago; Chile

¹⁹ E. Achilli (1994) “*La investigación etnográfica en educación (Explorando su desarrollo en los tiempos de la posmodernidad)*”; Ponencia presentada en el V Simposio Interamericano: “La Investigación Etnográfica en el marco de la investigación cualitativa en educación”; San José; Costa Rica; 3-5 noviembre

²⁰ Beatrice Avalos y W. Haddad (1989) *Reseña de la investigación sobre la efectividad de los maestros en África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia. Síntesis de resultados*; Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; Ottawa; Canadá

²¹ La Red, coordinada por Rodrigo Vera, integró desde 1982 a 1988, distintos equipos de investigación de América Latina que ya estaban relacionados entre sí. Así, equipos de Colombia, Venezuela, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina. En nuestro país, se integraron a dicha Red, el equipo coordinado por Graciela Batallán y Fernando García en Flacso, Buenos Aires y el coordinado por Raúl Ageno y la autora de esta tesis en la ciudad de Rosario. Nosotros participamos con dos Proyectos consecutivos, radicados en el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO). A posteriori, se integró al equipo de investigación el profesor Edgardo Ossanna.

que jugará un relevante papel en la difusión de enfoques –como los etnográficos o antropológicos- en el tratamiento de las problemáticas educativas²².

A su vez, en el desarrollo de una perspectiva etnográfica en la investigación educacional de Latinoamérica, ha sido relevante la línea trabajada por Elsie Rockwell en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, de quien, como ya dije, soy deudora en gran parte de sus planteamientos generales²³.

Como integrantes de esa Red desarrollamos los primeros proyectos que fueron configurando una línea de trabajo que, en parte, se sintetizan en esta tesis²⁴. En el primer Proyecto se trabajó, fundamentalmente, en un análisis comparativo de las estrategias de enseñanza de maestros/as en distintos contextos socioeconómicos²⁵. En el segundo Proyecto se focalizó en los procesos de “*democratización*” y de “*participación*” que, a nivel de la *cotidianeidad* de escuelas medias, se impulsaron desde las políticas estatales que se abren en el país a partir de 1983, después de la dictadura militar de 1976.

²² Habría que hacer notar que la difusión del material teórico y metodológico, realizado a través de dos publicaciones internas a la Red –*Dialogando* y *Cuadernos de Formación*- se expandieron no sólo para el campo de la investigación educacional sino, también, a otros campos y, de modo particular, se constituyeron en bibliografía de las cátedras universitarias que, en el caso de Argentina, se renovaban con el inicio del gobierno democrático instaurado en diciembre de 1983.

²³ Para el desarrollo del enfoque que propongo ha sido muy estimulante haber participado en el año 1985, como integrante de la Red mencionada, en el Seminario de Formación en la Investigación Etnográfica en Educación que coordinara Elsie Rockwell en dicho Centro. El conocimiento de sus trabajos como los intercambios que hemos realizado, me han brindado y continúan brindándome importantes referentes para pensar los procesos de investigación.

²⁴ El primer Proyecto (1982-1985): *La relación práctica docente-conocimiento-alumno. Investigación en Taller de Educadores*, fue implementado por el equipo que, como dijimos, lo codirigimos junto al profesor Raúl Ageno, incorporándose como investigador el profesor Edgardo Ossanna. El proyecto original fue trabajado conjuntamente con Raúl Ageno y Susana Barco. El segundo Proyecto (1985-1988): *La significación en la escuela de las propuestas estatales de democratización y participación. Investigación en Taller de Educadores y Estudio Antropológico de la Escuela*, también lo codirigimos junto a Raúl Ageno, integrando el equipo E.Ossanna. Ambos proyectos se radicaron en el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales -CRICSO-, Rosario, Argentina.

²⁵ Para la convocatoria de los docentes -todos pertenecientes a escuelas primarias oficiales, dependientes de la jurisdicción de la Provincia de Santa Fe- se consideraron instituciones insertas en contextos socioeconómicos diferenciados que contemplaran las siguientes situaciones de las familias: a) familias radicadas en contextos de pobreza con tradiciones laborales en las industrias de la región, algunas de las cuales ya habían cerrado; b) familias que habitan en contextos de pobreza con pertenencia socioétnica de indígenas tobas, migrados desde la provincia del Chaco; c) familias pertenecientes a sectores medios profesionales, ubicado en las zonas céntricas de la ciudad. Este Proyecto, teniendo en cuenta la problemática que abre, se transforma en un fuerte antecedente de la tesis.

En el proceso de investigación de ambos proyectos fuimos elaborando, en el contexto de las reformulaciones teóricas y metodológicas de la época, por un lado, tanto un *enfoque antropológico* en la investigación social y educativa²⁶ como los primeros análisis de los procesos escolares y las prácticas docentes desde tal perspectiva²⁷. A su vez, también comenzamos con la formación en la investigación socioantropológica educativa, integrando a estudiantes en calidad de becarios al segundo de los Proyectos²⁸. Por otro lado, esta construcción disciplinar fue ampliada y enriquecida a través de los diálogos interdisciplinarios que suponía el mismo trabajo del equipo de investigación dada esa constitución²⁹.

A fines de los años 80 continuamos con estos enfoques pero más específicamente dirigidos, desde el punto de vista temático, a las cuestiones a las que refiere el presente trabajo. Es decir, a la relación entre *escuela y pobreza urbana*. Luego de algunas incursiones exploratorias iniciadas en 1987, implementamos desde finales de 1989 a 1992 el Proyecto *Escuela y Pobreza Urbana. El trabajo de los maestros*³⁰, un importante antecedente que continuamos

²⁶ E. Achilli (1985) "Enfoque antropológico en la Investigación Social" en *Revista Dialogando* N° 9; publicación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; IDRC, Canadá; Santiago, Chile. E. Achilli (1987) *Notas para una antropología de la vida cotidiana*; Cuadernos de la Escuela de Antropología; N° 2; Facultad de Humanidades Y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina, entre otras publicaciones.

²⁷ Entre algunos de esos primeros trabajos podemos mencionar E. Achilli (1987; 1era.edic.) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*; Cuadernos de Formación Docente N° 1; Secretaría Académica; Universidad Nacional de Rosario; Argentina; E. Achilli (1984) "Cultura escolar: El olvido de la heterogeneidad en la escuela" en *Revista Paraguaya de Sociología*; Año 21; N°60; Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay; E. Achilli-R. Ageno-E. Ossanna (1987) *Investigación de la Práctica Docente en Taller de Educadores*; Cuadernos de Formación Docente N°4; Secretaría Académica; Universidad Nacional de Rosario; E. Achilli (1986); "¿Una cultura escolar? En *Revista Dialogando*; Publicación de la RLICRE; Santiago; Rep. de Chile ;(1988): *Democratización escolar. Estudio Antropológico*; Ponencia presentada en el XVII Congreso Latinoamericano de Sociología -ALAS-; Montevideo; Uruguay; Diciembre publicada en Cuadernos de Ciencias Sociales N°6; Secretaría Académica; Universidad Nacional de Rosario; Argentina; E. Achilli (1990) "Escuela y Democratización (para debatir un enfoque antropológicos)" en *Revista Paraguaya de Sociología*; Año 27; N° 79; Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos; Asunción; Paraguay.

²⁸ El segundo Proyecto incorporó al Estudio Antropológico de la Escuela, a cinco estudiantes de la Carrera de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Santiago Arias, Marta Casabona, Silvina Dezorzi; Román Goldenzweig y Horacio Sívori. Durante dicha incorporación, realizada en calidad de becarios durante un año (Junio 1986-Junio 1987), cada uno elaboró un informe de la experiencia.

²⁹ Raúl Ageno, desde la Psicología y Edgardo Ossanna, desde la Historia de la Educación.

³⁰ Este Proyecto, radicado en el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales -Cricso- como parte del Programa Interdisciplinario de Investigaciones de la Pobreza Urbana que coordinamos junto a la Lic. Margarita Rozas, como ya dijimos en el capítulo introductorio, contó con

en otros proyectos y subproyectos, base de la tesis. Así, en marzo de 1992, se incorpora al recientemente creado Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -CeaCu- de la Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, el Programa de trabajo: "*Escuela, Familia y Etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana. Hacia una antropología de la educación*" a través del cual articulamos: investigación, formación en la investigación de estudiantes y graduados y distintas demandas institucionales con la implementación de lo que denominamos "Taller de Educadores". Esta tarea de articular, investigación, formación y co-participación en actividades vinculadas con demandas, se continúa hasta la actualidad³¹. Dentro del conjunto de demandas recibidas en el contexto de trabajo de esta tesis, menciono sólo dos por la fuerza y mayor continuidad en el tiempo que las mismas han tenido. Una, que se inicia en 1993, mediante convenio firmado entre la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y la Asociación del Magisterio de Santa Fe -AMSAFE; Delegación Rosario- a través del cual se desarrolló una importante experiencia en la que participaron 103 maestras y maestros en actividad³². Este convenio fue base de otros -con los que se continuó desde 1994 hasta 1997- en distintos subproyectos los que estuvieron orientados al

la colaboración de la Profesora Amanda Abramor y, por ese entonces, los estudiantes de la Carrera de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario: Hugo Labría; Mario Piergentile; Mariana Nemcovsky y Silvana Sanchez. La colaboración de los estudiantes fue relevante, durante 1990, en la implementación de un Taller de Educadores al que se convocaron maestras/os en actividad en tales contextos sociales. Es importante aclarar que este Proyecto no contó con subsidio alguno.

³¹ En Octubre de 1999, desde el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -Ceacu- convocamos a estudiantes avanzados de la Carrera de Antropología interesados en las problemáticas educativas y, con quienes ya veníamos dirigiendo en Tesis de grado y postgrado, organizamos el *Programa de Antropología y Educación*. Forman parte del mismo los Lic. en Antropología: Gabriela Bernardi, Leandro Giampani y Mariana Nemcovsky; la Prof. en Ciencias de la Educación, Silvia Vaisman y los estudiantes: Lorena Druetta, Eugenia Martínez, María de los Angeles Menna y Gustavo Ricordi.

³² Dicha experiencia, implementada a través de lo que denominamos Talleres de Corta Duración -a los que nos referiremos en el capítulo tercero- se implementó dividiendo al conjunto de maestras/os en actividad en cuatro grupos, durante cuatro encuentros intensivos. Ello supuso un trabajo de formación de coordinadores y observadores que se fue realizando "en acto". Es decir, en el trabajo conjunto de organización, implementación y análisis de cada encuentro y la reorganización del encuentro siguiente. Participaron como coordinadores de cada uno de los cuatro Talleres: Lic Marta Abonizio, Lic. Blanca Bollatti, Alicia Cámpora y la autora de esta tesis. Como Observadores: Lic. Silvana Sanchez y los estudiantes de antropología: Edith Cámpora; Leandro Giampani; Mariana Nemcovsky; Eugenia Ruiz Bry y Graciela Zapata.

trabajo con un mismo grupo de docentes en actividad en contextos de pobreza. Un trabajo en profundidad que apuntaba a la consolidación de propuestas pedagógicas colectivas³³. Aquí la noción de “colectivo” trata de reforzar la idea de construcciones conjuntas que, desde luego, no supone la búsqueda de homogeneidad. Por el contrario, un modo de construir desde las distintas posiciones escolares -maestros/as; directivos y, para el caso de las experiencias de escolaridad indígena, representantes comunitarios- como, así también, desde las distintas concepciones pedagógicas e ideológicas de los participantes. Este ha sido, por otra parte, el criterio con que se convoca y organiza el espacio grupal, tal como se verá más adelante.

En cuanto a la otra experiencia con continuidad prolongada –desde 1994 hasta 1999- se concreta, también, mediante diversos subproyectos³⁴ ligados a demandas de una de las instituciones educativas vinculadas con las experiencias de educación indígena –comunidad toba, autodenominados “qom”- que han migrado desde la provincia del Chaco a la ciudad de Rosario. Las demandas se originaron tanto a partir de propuestas de los/as maestras como de la misma gente toba que fue conociendo nuestro trabajo durante años *con ellos*³⁵.

De hecho, los subproyectos de ambas experiencias –tanto con los docentes convocados desde su asociación gremial, como con los distintos sujetos vinculados a la educación indígena- forman parte del proyecto base de esta tesis, que he desarrollado, desde enero de 1995, como investigadora del Consejo de

³³ El grupo de docentes participantes se autodenominó “T.E.M.A. (Taller de Educación, Marginalidad y Alternativa)”, que elaboraron y publicaron algunas propuestas como ya veremos.

³⁴ En estos subproyectos han colaborado muchos. En la mayoría de ello, la Lic. Silvana Sanchez. También, en determinadas experiencias puntuales, fueron de gran apoyo los trabajos del Lic. Leandro Giampani, de la Lic. Claudia Cisneros; de la estudiante de Historia de la Universidad Real de Utrecht, Holanda: Saskia Van Drunen durante sus pasantías realizadas en los años 1997, 1998 y del estudiante de la carrera de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario: Gustavo Ricordi durante su pasantía en los años 1998 y 1999.

³⁵ En tal sentido, las demandas fueron superando las posibilidades que tuvimos de atender con el tiempo y la seriedad que las mismas merecían. De ahí que, mantengo una deuda, fundamentalmente, con la gente toba por muchas tareas que no pudimos acompañar y aún quedan pendientes realizar con ellos. Además, este trabajo es deudor del profundo aprendizaje “intercultural” que me han brindado y la posibilidad de comprender muchos procesos socioeducativos de la época por la densidad que en estas experiencias se mostraban.

Investigaciones de la Universidad de Rosario (CIUNR)³⁶. En el mismo, se construye una problemática alrededor de la *relación entre escuela, familia y pobreza urbana*, partiendo del supuesto que la misma condensa un conjunto de procesos que se tornan claves para el conocimiento de la compleja trama socioeducativa que se desarrolla, de un modo particular, en el entrecruzamiento con las transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales de las últimas décadas, en parte, contexto de esta investigación.

2. ESCUELA Y POBREZA. PERSPECTIVAS DE UNA ÉPOCA

La preocupación por las cuestiones educativas en su relación con las situaciones de pobreza no es nueva. Ha sido una constante en el pensamiento social y político que, de hecho, ha variado y varía según las concepciones desde las que se plantean tal relación. Supone, no obstante sus diferencias, una vinculación de la educación a otros procesos de la vida socioeconómica y política de un país o de una región³⁷.

Cuando comenzamos a construir la problemática que nos ocupa contábamos con importantes antecedentes de investigaciones realizadas en la región³⁸. En primer lugar, dentro de la misma Red Latinoamericana de

³⁶ Proyecto: "Escuela, Familia y Etnicidad en Contextos Pluriculturales de Pobreza Urbana: Investigación antropológica de los procesos de escolarización primaria en niños con diversas experiencias formativas familiares" presentado en octubre de 1993 a la convocatoria a concurso realizada por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (Ciunr). Así mismo, presentado como proyecto de tesis doctoral a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, aprobado por Resolución N° 3374/94 del Consejo Directivo de la misma.

³⁷ En tal sentido, innumerables trabajos han aportado en esta dirección. Sólo por mencionar a algunos de ellos, se pueden ver a Germán W. Rama (1977) "Educación, imágenes y estilos de desarrollo"; Documento DEALC/6, publicado por el Proyecto UNESCO/CEPAL/PNUD: *Desarrollo y educación en América Latina*; Buenos Aires; a Juan Carlos Tedesco (1982) *Educación y sociedad en Argentina*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires; Adriana Puiggrós coordinando el importante esfuerzo de una historia de la educación argentina, cuyo primer tomo se publica en 1990, por Editorial Galema.

³⁸ Consideramos que revisar los puntos de partida no resulta ocioso en la medida que, al mostrar el trasfondo bibliográfico utilizado y/o jerarquizado, posibilita una mirada reflexiva sobre las influencias del contexto en el proceso de la investigación. Aún de aquellas, que se consideraban alejadas de la propia perspectiva. Para ello retomamos aspectos que trabajamos en E. Achilli (1992) *Escuela, Familia y Pobreza Urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*. Documento de Trabajo. Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales -CRICSO-; Rosario, Argentina. Parte del mismo fue publicado en E. Achilli (1996) *Práctica docente y*

Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar a la que pertenecíamos, varios equipos de investigación analizaron, desde una perspectiva etnográfica, el "fracaso escolar" en situaciones de pobreza. Así, equipos de Venezuela, Colombia, Bolivia y Chile que constituían el grupo "Escuela y Comunidad en América Latina", focalizaron el problema, fundamentalmente, en los estilos de enseñanza y las creencias y actitudes de los maestros acerca de su mismo quehacer y de las necesidades de aprendizajes de los niños (Beatrice Avalos; 1989)³⁹. Los resultados de estos estudios presentan similitudes para los cuatro países, notándose la recurrencia de situaciones que, la autora, plantea como generalizables en términos de "categorías descriptivas". Así, la "enseñanza como juego de adivinanzas", el "aprendizaje versus ser bueno y limpio"; el "tradicionalismo pedagógico"; la "rotulación, degradación" y lo que denomina el "despotismo benévolo" son algunas de las categorías con las que se describen las prácticas y el marco interpretativo de los maestros. Para B. Avalos (1989) aún cuando los estudios no centraron de un modo particular en las interpretaciones del maestro, estas eran extremadamente importantes y "resultó casi imposible ignorar su presencia y contribución potencial a las experiencias de éxito y fracaso a las que habían estado sometidos los niños en la escuela"⁴⁰. Para plantear esto, retoma la noción trabajada por Althusser (1977) acerca de "ideologías prácticas", aclarando que su uso del concepto será "más pragmático", para vincular como estas "representaciones de la realidad" "encubren la responsabilidad o participación del sujeto (por ejemplo, el maestro) en el refuerzo de condiciones que sustentan los problemas en la realidad. Dicho de otro modo, nos parecía que cuando se enfrentaban a las dificultades que la condición de ser pobre trae a los niños, los maestros, conscientemente o no, llegan a aceptar, un tanto

diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social; Homo Sapiens Ediciones; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina

³⁹ Los resultados de estos trabajos fueron sintetizados en la publicación de Beatrice Avalos (1989) *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*; Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; Ottawa; Canadá (orig. 1986). El equipo de Venezuela estuvo coordinado por Irma Hernández; el de Colombia por Araceli de Tezanos; el de Bolivia por Maritza B. de Crespo; en Chile el equipo lo constituían Gabriela López, Jenny Assael y Elisa Neumann.

⁴⁰ B. Avalos (1989) op.cit. (pag.144)

acríticamente, explicaciones permisibles que encuentran a disposición para interpretar estos problemas y determinar su curso de acción" (B.Avalos; 1989:146).

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Centro en el que se desarrolló la investigación en Chile (G.López y otros; 1984), continuó ampliando y profundizando el conocimiento de los procesos cotidianos de la realidad escolar. Dentro de esta línea y luego de aquel trabajo pionero se plantearon otros. En ellos, en el estudio de J. Assael y E. Neuman (1989), se analiza la conformación del clima emocional en el aula y sus implicancias en el rendimiento de alumnos del primer grado de enseñanza básica, de escuelas de sectores urbano-populares. Se describen distintos aspectos que inciden en las prácticas pedagógicas y las relaciones afectivas en el aula: las condiciones institucionales de la escuela y las condiciones profesionales del maestro, la percepción que el docente posee respecto al niño y su familia y la relación entre las estrategias docentes y el clima emocional que generan⁴¹.

En otra de estas investigaciones etnográficas sobre escuela y fracaso escolar, J. Assael y otros (1989) focaliza la descripción en alumnos que logran llegar a la fase terminal de la enseñanza básica. Al plantear el problema desde la perspectiva del "éxito" reubica, analíticamente, el fenómeno del fracaso escolar. Relaciona lo que entiende por "cultura escolar" con la "cultura popular" partiendo del análisis del "discurso ideal" de los sujetos: maestros, padres y niños⁴².

Las investigaciones de Verónica Edwards (1990) y de V. Edwards, J. Assael y G. López (1990) continúan esta línea de trabajo. En el primer caso, la autora analiza la relación entre sujeto y conocimiento escolar, identificando distintas "formas" en que se transmite. Y cómo estas distintas formas son, también, distintas formas o imágenes de mundo. En el segundo, comienzan a ser

⁴¹ Jenny Assael y Elisa Neumann (1989) *El clima emocional en el aula*; Colección Etnográfica N° 2; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación -PIIE-; Santiago; Chile

⁴² J. Assael y otros (1989)

considerados los efectos del proceso de implementación de la política de municipalización-privatización de las escuelas sobre el rol docente⁴³.

En Argentina, a fines de los años ochenta y principio de los 90, entre las escasas investigaciones de tipo etnográficas o antropológicas vinculadas a las problemáticas educativas en áreas de pobreza, puede mencionarse el trabajo de María Rosa Neufeld (1986). En este estudio la autora analiza el papel que cumple la educación formal y la institución escolar dentro de las estrategias de vida de pobladores de la región del Delta (Buenos Aires). Muestra que si bien la escuela aparece desvinculada de las tareas de la vida diaria, la población, valora la escolarización como certificación indispensable para su inserción laboral. Además, Neufeld señala, como una regularidad importante, la desconexión de la enseñanza escolar con el mundo de los niños⁴⁴.

También desde un enfoque antropológico, C. Girola (1988) intenta detectar las prácticas discriminatorias que se producen en los procesos escolares⁴⁵. Así mismo, A. Latini y N. Zeller (1988) realizan un estudio del perfil socioeconómico cultural para comprender la falta de adecuación de la acción educativa con la vida de los sectores marginales de la Capital Federal, tomando la "escuela" y la "comunidad" como unidades de estudio diferenciadas⁴⁶.

A su vez, los estudios de *Antropología de la Pobreza Urbana* desarrollados por ese entonces en el país, también incorporaban el análisis de las estrategias educacionales como modalidades de articulación con la sociedad global⁴⁷.

⁴³ Verónica Edwards (1990) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*; Colección Etnográfica N° 4; PIIE; Estudios; Santiago, Chile; V. Edwards-J. Assael-G. López (1990).

⁴⁴ María Rosa Neufeld (1986) *Estrategias familiares y Escuela*; Ponencia II Congreso Argentino de Antropología Social; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires; Argentina

⁴⁵ C. Girola (1988) "Existencia y transmisión de prejuicios sociales para el maestro de Escuela primaria: una exploración de las formas de discriminación"; en *Cuadernos de Antropología Social*; V.1; N°2; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires; Argentina

⁴⁶ A. Latini y N. Zeller (1988) "La escuela primaria y la atención educativa en sectores marginales de la Capital Federal"; en *Cuadernos de Antropología Social*; V.1; N° 2; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires; Argentina

⁴⁷ Entre esas investigaciones, citamos el Proyecto FLACSO 1982/83 "Análisis sociocultural de dos comunidades del Gran Buenos Aires: impactos externos y autogestión" dirigido por Esther Hermitte; el Proyecto PID-CONICET (1989) "Antropología de la Pobreza Urbana: estrategias adaptativas y articulación social en un contexto de relocalización", dirigido por Esther Hermitte y Carlos Herrán; el Proyecto PID-CONICET (1989) "Determinaciones estructurales y estrategias adaptativas en la pobreza urbana: Posadas, Misiones, dentro del cual Ma. del R. Contepomi,

Desde otras perspectivas disciplinarias, aspectos de la problemática, habían sido más ampliamente desarrollados en el país. Así resultaron importantes antecedentes al momento de discutir el proyecto original de esta tesis los trabajos de Carlos Borsotti (1981; 1983)⁴⁸; Cecilia Braslavsky (1985; 1986)⁴⁹; María Teresa Sirvent (1984; 1990)⁵⁰; Daniel Filmus (1985)⁵¹; Juan Carlos Tedesco (1982; 1984)⁵²; Adriana Puiggrós (1990)⁵³; Norma Paviglianiti (1984)⁵⁴. Además, fueron de sumo interés los trabajos que, bajo la coordinación de Luis Rigal, se realizaban en el Centro de Investigaciones y Promoción Educativa Social -CIPES-. Por otro lado, el Area de Educación y Sociedad de FLACSO, Buenos Aires iniciaba una línea de trabajos vinculados a la calidad de la oferta educativa en el marco de convenios con los Ministerios de Educación de distintas provincias. Dentro de estos, el trabajo de Silvia Duschatzky (1991) se abocó a las prácticas institucionales en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. La autora plantea la coexistencia de las prácticas institucionales de rasgos asistencialistas con un discurso pedagógico generalista. Por un lado, el despliegue de acciones que tienden a compensar las fuertes deficiencias en las condiciones materiales básicas

estudió la vinculación entre condiciones de pobreza de la población escolar con las características de la unidad educativa: mala calidad de la enseñanza, segregación, prejuicios y estigmas.

⁴⁸ Carlos Borsotti (1981) "La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias"; en *Demografía y Economía XV*; México; (1983) *Fracaso escolar y actividades infantiles en familias de estratos populares* (mimeo); Buenos Aires

⁴⁹ Cecilia Braslavsky (1985) *La discriminación educativa en Argentina*; Flacso, Grupo Editor América Latina; Buenos Aires; (1986) "La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de saberes a través de la Escuela" en *Revista Argentina de Educación*; Año 3; Nº 4; Buenos Aires.

⁵⁰ María Teresa Sirvent (1984) "Estilos participativos: ¿sueños o realidades?" en *Revista Argentina de Educación*; Año III; Nº 5; Buenos Aires; (1990) *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*; Cuadernos de Investigación Nº 7; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.

⁵¹ Daniel Filmus (1985) *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*; FLACSO; Buenos Aires, Argentina

⁵² Juan Carlos Tedesco (1982) *Calidad de la enseñanza y procesos sociales*; REPIEPP/ Documento Nº 1; UNESCO; Santiago; Chile; (1984) "La capacitación de educadores para áreas marginales"; en *Revista Argentina de Educación*; Año IV; Nº 4; Buenos Aires

⁵³ Adriana Puiggrós (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*; Editorial Galerna; Buenos Aires Texto con el que la autora comienza a desarrollar y coordinar un importante aporte a la historia de la educación argentina que serán publicados en diversos tomos, como ya dijimos.

⁵⁴ Norma Paviglianiti (1984) "Acceso y permanencia de la población infantil a la educación. Diferencias regionales y sociales"; en C. Braslavsky y G. Riquelme (comp.) *Propuestas para el debate educativo de 1984*; Centro Editor de América Latina (CEDAL); Biblioteca de Estudios Políticos; Buenos Aires; Argentina

de la población y del propio funcionamiento institucional. Por el otro, un discurso pedagógico general, aparentemente apto para cualquier circunstancia y sector social, en el que no se recupera a los sujetos concretos: niños de sectores carenciados⁵⁵.

Además, diferenciábamos para la época, dos líneas de trabajo desarrolladas en el país que se relacionaban con la problemática de nuestro interés. Por un lado, la vinculada a la *Investigación de la Pobreza en Argentina*, en la que se destacan los estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC-. El Informe correspondiente al Área Educación analiza la situación educativa de la población infantil mostrando estadísticamente las deficiencias que afectan, esencialmente, a los niños pertenecientes a hogares pobres estructurales (I. Aguerrondo; 1989)⁵⁶.

Por otro lado, la línea de trabajo que enfoca el problema desde las políticas estatales en el contexto de la crisis que afecta a la sociedad argentina. Dentro de esta línea, han aportado los estudios impulsados por Unicef, especialmente, los realizados en conjunto con el Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas -CIEPP- dentro de los cuales, los trabajos de Emilio Tenti (1990; 1991a; 1991b; 1991c) analizan distintas dimensiones y problemas de la educación argentina en el “círculo vicioso de la pobreza”. Plantea la necesidad de considerar la heterogeneidad de situaciones que implica la pobreza para la elaboración de alternativas que aumenten la equidad, relevancia y eficacia del sistema educativo⁵⁷.

Fuera del ámbito nacional, eran abundantes los estudios relacionados con el tema, muchos de los cuales fueron impulsados –y continúan siéndolos- por la UNESCO. A fines de la década de los 70 y principios de los 80, la preocupación de estos trabajos se centraban en los altos índices de deserción y en los “fracasos

⁵⁵ Silvia Duschatzky (1991) *El nivel inicial en la provincia de Santa Fe. Algunas líneas de reflexión*; (mimeo); FLACSO; Buenos Aires; Argentina

⁵⁶ Inés Aguerrondo (1989) *Investigación de la pobreza en Argentina. Área Educación*; (Informe); IPA/INDEC; Buenos Aires

⁵⁷ Emilio Tenti (1990) *Descentralizar la educación*; Centro Interdisciplinario para el Estudio de las Políticas Públicas –CIEPP-; Buenos Aires; (1991a) *Los pobres urbanos y la educación* (mimeo); CIEPP; Buenos Aires; (1991b) *Representación, delegación y acción colectiva en comunidades*

escolares”⁵⁸. Luego, varios estudios tenderán, fundamentalmente, a considerar la calidad de la educación primaria⁵⁹. El supuesto en el que se sustentan se basa en que los problemas involucrados en las instituciones educacionales se comprenden mejor cuando éstas son analizadas en su contexto local, de tal modo que, las diferencias en los resultados y las interacciones entre las variables se pueden interpretar sobre la base de su significado en su respectivo contexto socio-económico (G. Carlon; 1991)⁶⁰

Finalmente, durante esa época, otras dos temáticas acrecentaban el interés de la investigación social, relacionadas con aspectos de la problemática que nos interesaba. Por un lado, las cuestiones *interculturales* vinculadas a la educación de poblaciones con tradiciones socioculturales y étnicas diferenciadas. Por el otro, el papel de la *familia* en los procesos educativos.

En Europa y Estados Unidos, los planteamientos sobre “educación intercultural” devienen de los conflictos generados por las migraciones recibidas. Los trabajos presentados en el Seminario sobre “Interculturalidad y Educación” que se desarrolló en Madrid en mayo de 1987, auspiciado por el Conseil de l’Europe, refieren a una variedad de contenidos. Desde estudios de casos nacionales hasta las propuestas de estrategias pedagógicas y didácticas particulares. En algunos se plantea la complejidad que implica la adopción de una política “intercultural”. La diferenciaron de una política “interétnica”, prefiriendo el uso de “intercultural” por más abarcativa. Los expertos de distintos países señalaron que, si bien las reformas de tipo legal son importantes para la acción, se

urbanas pobres (mimeo); CIEPP; Buenos Aires; (1991c) *La escuela en el círculo vicioso de la pobreza* (mimeo); CIEPP; Buenos Aires

⁵⁸ Se destacaron algunos proyectos como el de “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”; UNESCO- CEPAL- PNUD. Así mismo, el “Proyecto multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina” OEA, el que dio lugar a un estudio en Argentina: “Algunos aspectos de la educación primaria que inciden en la deserción escolar (1976-1977)”, implementado en escuelas con población proveniente de comunidades aborígenes que hablan su lengua materna. El supuesto básico que orientó el trabajo se centró en la “barrera cultural” que la institución escolar impone al niño aborígen al interrumpir su proceso de socialización primaria.

⁵⁹ Así, en 1989, dentro del Proyecto Interregional sobre Mejoramiento de los Servicios de Educación Básica, se lanzan tres estudios nacionales: China, Guinea e India. En 1990 se incorpora México.

⁶⁰ G. Carlon (1991) “Articular la investigación con la formulación de política: un seminario en India”; en *Carta Informativa del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE*; UNESCO

hace necesario para que realmente se produzcan cambios sociales que tengan en cuenta una educación respetuosa de la diversidad, modificaciones en la mentalidad de los sujetos. Por ello, se destacó la importancia que tienen trabajos de investigación, experimentación y formación intercultural que intenten, por un lado, canalizar distintas situaciones y, por el otro, proponer estrategias que “discriminen positivamente” a los más desfavorecidos.

En cuanto a la focalización de las investigaciones en las problemáticas de la *familia* deriva de algunos estudios que ponen en evidencia su importancia en el desenvolvimiento del niño en la vida escolar. De ahí que, se produzcan desplazamientos en el tipo de problemáticas y preguntas que se plantean a la investigación educativa. De problemas relativamente endógenos a la escuela – práctica docente, currículos, clima escolar- al conocimiento de las características del medio ambiente familiar y su relación con la efectividad de los aprendizajes (B. Alvarez- N. Iriarte; 1991)⁶¹.

Si bien ya se conocía la influencia de la situación socioeconómica de la familia sobre los resultados escolares, esta no tendría relevancia para decidir políticas ya que estaría dentro de lo que B. S. Bloom ubica como variable no modificable (citado por De Landsheere; 1982)⁶²

Sin embargo el mismo Bloom (1981) plantea que sí son determinantes las formas de actuar de los padres ya que, según el autor, existiría en cada familia un currículum y un estilo de enseñanza particulares cuyo conocimiento permitiría la elaboración de estrategias de influencia⁶³.

N. Alvarez-N.Iriarte plantean que, en Norteamérica principalmente y, parcialmente, en Europa y Australia, se han realizado estudios que exploran factores de tipo familiar de importancia en el desempeño del niño en la vida escolar. Mientras que, en América Latina, la temática de la familia como apoyo de la educación formal no ha tenido gran desarrollo (B.Alvarez-N. Iriarte; 1991)⁶⁴

⁶¹ Benjamín Alvarez y Natalia Iriarte (1991) *Familia y Aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*; Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; Ottawa; Canadá

⁶² G. De Landsheere (1982) *La investigación experimental en educación*; Unesco; París

⁶³ B.S. Bloom (1981) *All our children learning a primer for parents, teachers and other educators*; New York, Mc Graw Hill

⁶⁴ B.Alvarez y N. Iriarte (1991) op.cit.

Según estos autores, la investigación en este campo resulta muy promisorio frente a la necesidad de mejoramiento de la educación formal, especialmente entre las poblaciones que han sufrido el impacto más negativo de las recientes dificultades económicas internacionales (B.Alvarez-N.Iriarte;1991)⁶⁵

3. LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN. ALGUNOS INTERROGANTES DE PARTIDA

La síntesis del relevamiento de las investigaciones a las que accedimos a finales de los años ochenta y principio de los noventa pone de relieve el contexto de preocupaciones que circulaban entre académicos, organismos internacionales e instancias oficiales acerca de la educación, su relación con los procesos socioeconómicos del momento y, desde luego, con las políticas estatales que se trataba de impulsar en el campo educativo. Mejor dicho, políticas que en algunos países ya se venían aplicando desde bastante tiempo antes, pero que, durante fines de los ochenta y principios de los noventa, se refuerzan desde la expansión de un proceso de legitimación de las mismas asentado en la investigación empírica. Un contexto de pensamiento que, como puede analizarse, de hecho, también estaba orientando los mismos procesos de investigación. ¿Hasta qué punto quedamos atrapados en la lógica del momento? Una pregunta de difícil resolución. No obstante, y como no podría ser de otro modo, fuimos influenciados en muchos aspectos⁶⁶. Más allá de lo que podamos identificar o de los muchos campos que quedan silenciados y aprisionados en nuestra "ideología práctica", como dijera B. Avalos (1989)⁶⁷, la posibilidad de *reflexividad* que abre la escritura de esta tesis –que vuelve la mirada a lo realizado en otros tiempos- me permite sí releer (o releer-me), por ejemplo, en los interrogantes que planteaba en el Proyecto original.

⁶⁵ B.Alvarez y N. Iriarte (1991) op.cit.

⁶⁶ Intentamos aproximarnos a ello en E. Achilli (1994) *La investigación socioantropológica frente a la crisis y reformas en educación*; Exposición desarrollada en el Panel que, sobre la temática, se realizó en el IV Congreso Argentino de Antropología Social; Olavarría; Provincia de Buenos Aires; Argentina, 21 de julio.

⁶⁷ B. Avalos (1989) op.cit. Recordamos que para la autora la noción de "ideología práctica" al retomarla de la tradición marxista supone un nivel de encubrimiento –no consciente- de las contradicciones de las situaciones en las que, como sujetos, participamos cotidianamente.

Si bien las primeras preguntas giraban en torno a una focalización del problema que nunca pudimos llevar a cabo, no obstante, es posible identificar en ellas algunas marcas de la época que hoy no sostendría. De modo que mostraré las modificaciones y dificultades que tuvimos para continuar con lo previsto en un primer momento y, a la vez, despejar algunos interrogantes “contaminados” por las tendencias del momento y que, parecieran insinuar cierta contradicción con la propuesta general que planteaba.

El proyecto original estaba centrado en “los *procesos de escolarización* en que se implican los niños pobres urbanos, *en relación*, no sólo con las *prácticas profesionales docentes* con las que cotidianamente interactúan en el ámbito escolar, sino también, en relación con las *experiencias formativas familiares*”⁶⁸.

Es decir, el foco estaba puesto en las experiencias formativas -escolar y familiar- de los niños pertenecientes a familias que, aunque todas caracterizadas como de “pobreza estructural”, diferían en sus tradiciones socioculturales: criollas e indígenas toba. No obstante, durante el proceso de investigación, nos fue difícil concentrar la atención en ello, fundamentalmente, por la imposibilidad de realizar trabajo de campo en ese sentido. Dificultad que se nos presentó, por un lado, en las mismas instituciones escolares por carecer de ámbitos medianamente aislados que permitieran un trabajo tranquilo y en profundidad con los niños y niñas las escuelas para seguirlos, luego, en sus ámbitos familiares. Más allá que ello habla de las situaciones de muchas escuelas de los contextos de pobreza urbana, lo cierto es que, el escaso trabajo que iniciamos con niños no pudo ser profundizado como hubiesen requerido los objetivos que nos planteábamos. Sí, en cambio, pudimos observar clases, tal como explicitaré más adelante. Por otro lado, la demanda de tiempo que supuso el trabajo con docentes en actividad, fue desplazando el foco de atención de la investigación en virtud de la cantidad y calidad de documentación empírica que fuimos generando.

⁶⁸ E. Achilli: Proyecto: “*Escuela, Familia y Etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana. Investigación antropológica de los procesos de escolarización primaria en niños con diversas experiencias formativas familiares*”; Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario; Argentina; Octubre 1993. Se intentaba centrar la atención en la conformación del sujeto niño en los cruces entre escuela, familia, políticas educativas, condiciones de vida urbana.

Ahora bien, algunas formulaciones de ese proyecto original, creo que tienen mucho del "clima" de los antecedentes leídos. Por ejemplo, queda bastante claro en cierto énfasis de algunos interrogantes que se desprenden de los informes estadísticos. Así, estudios realizados por organismos oficiales de la época, plantean que las tasas de escolarización de los niños y niñas entre 6 y 12 años no son nunca inferiores al 97%⁶⁹. Es decir, que no se estaría produciendo deserción hasta los 13 años y, por tanto, que los niños permanecen en la escuela (I. Aguerrondo; 1989; 1993; 1995)⁷⁰. O, como decía Emilio Tenti (1991), que no obstante la agudización del empobrecimiento de las familias, los índices estadísticos permanecen más o menos estables (E. Tenti; 1991)⁷¹. Ante ello, en el proyecto preguntamos "¿Qué características asume, en lo específicamente educativo, esa permanencia del niño en la escuela?" Y más adelante agregábamos la necesidad de emprender estudios "que profundicen y complementen esas tendencias estadísticas con análisis detenidos en los procesos y relaciones escolares a fin de producir conocimientos acerca de esa permanencia del niño en la escuela que permita dar cuenta de la lógica sociocultural escolar generadora de tales deterioros"⁷²

De algún modo, estas consideraciones tienen mucho de las insinuaciones a quedarnos en los "problemas intraeducativos" que cuestionábamos en la introducción y, por ello mismo, entran en contradicción con la concepción *relacional* que plantéamos en el mismo proyecto. Esto no implica que dejemos de

⁶⁹ Las "tasas de escolarización" relacionan la proporción que representa a cada edad el número de niños que asisten a establecimientos educativos, respecto de la población total de esa edad y género. J.Carpio, A.Minujín y P. Vinocur (1990) *Infancia y pobreza en la Argentina*; Unicef; Indec; Siglo XXI; Buenos Aires; Argentina (pag.110)

⁷⁰ Inés Aguerrondo(1989) *Investigación sobre la pobreza en Argentina. Area Educación* (Informe) IPA/INDEC; Buenos Aires; (1993) *Escuela, Fracaso y Pobreza: cómo salir del círculo vicioso*; Organización de los Estados Americanos; Colección INTERAMER; Departamento de Asuntos Educativos; Washintong, D.C.; USA; (1995) "Educación y pobreza: Nuevas y viejas expresiones de la diferenciación" en Enrique Pieck Gochicoa- Eduardo Aguado López (Coord.) *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*; El Colegio Mexiquense, A.C.; Unicef; México. Recordamos que para el estudio sobre *Investigación de la pobreza en Argentina* se caracteriza como "pobres estructurales" a quienes, históricamente, han registrado necesidades básicas insatisfechas, diferenciados de los denominados "nuevos pobres" o "pauperizados" quienes tienen ingresos inferiores a la denominada "línea de la pobreza" pero no registran necesidades básicas insatisfechas (Instituto Nacional de Estadística y Censos; Buenos Aires, 1990)

⁷¹ Emilio Tenti (1991) *La escuela en el círculo vicioso de la pobreza*; Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas; Buenos Aires

pensar en la relevancia de una focalización en las experiencias formativas de los niños y de los procesos escolares en su especificidad. Solamente que, tal como se expresaba en algunos puntos de ese proyecto, ese "tiempo intraescolar" del niño, aparecía como central para el análisis. De hecho, un supuesto subyacente que contradecía la orientación general del proyecto. No obstante, lleva implícitamente el supuesto de responsabilizar a "lo escolar" de los "deterioros" en los procesos de aprendizaje de los niños en condiciones sociales de pobreza. Aún cuando esto podía quedar desdibujado en el contexto general de la propuesta, sin embargo, allí estaba "escrito". Se podría continuar objetivando esos procesos de contaminación con las tendencias de la época. Más aún cuando, aspectos de la problemática, se vinculan con las tematizaciones fuertes de los noventa⁷³.

Por ahora, simplemente agregaré que, una cosa es hablar de la lógica sociocultural de lo escolar *en su relación* con las problemáticas socioculturales de la pobreza y otra, muy distinta, es analizarla en forma aislada o atomizada. Es muy distinto a nivel del proceso de construcción teórico metodológico y, por supuesto, también a nivel de las implicaciones políticas que suponen.

De ahí que, ubicarnos en un enfoque *relacional* de lo educativo suponga una aproximación no en sí mismo sino entrecruzado a otras problemáticas socioculturales de orden estructural que permiten, desde nuestra opción, otorgarle sentido⁷⁴.

Por ello, podemos decir -y también decíamos a finales de los años ochenta y principio de los noventa- que la relación entre *escuela* y *familia* en contextos de *pobreza urbana* condensa un conjunto de problemáticas que

⁷² E. Achilli (1993) proyecto citado

⁷³ De hecho, no continuaré en tal objetivación de la propia producción. Resta plantearse como dice P. Bordieu (1995), una "duda radical" profunda a fin de no construir como objeto de conocimiento lo que ya está construido sin que lo sepamos. No obstante, y más allá de las propias circunstancias, considero que pensar las transformaciones que se fueron dando a nivel del pensamiento social durante los ochenta y noventa es una tarea necesaria en el campo de las ciencias sociales para entender algunos procesos de transfiguración de los enfoques teóricos y metodológicos que se fueron dando entretreídos con las transformaciones socioeconómicas y políticas de la época.

⁷⁴ Volvemos a repetir que esto no significa desconocer la especificidad de los procesos educativos, tal como lo han señalado, también, diferentes autores. Germán W. Rama planteaba, a finales de los años setenta, que lo educativo integra "valores y normas propios, organiza a su alrededor importantes grupos sociales y tiene cierta capacidad para mantener o reconstruir sus ritos pedagógicos a pesar de la magnitud de los cambios en el estilo de desarrollo de la sociedad" (Germán W. Rama; 1977; op.cit.)

adquieren relevancia como parte de la crisis estructural y las políticas de ajuste que se fueron aplicando en América Latina. En tal sentido, los interrogantes que se abren pueden vincularse con lo que, en aquellos años, se denominó la "década perdida" en términos de una caída del crecimiento económico. Sin embargo, como bien aclaran Atilio A. Borón y Carlos A. Torres (1995) tal caída no fue uniforme para todos los sectores sociales. "Fracciones de las elites económicas y políticas se volvieron mucho más ricas y diversificaron sus negocios de manera descomunal. Por eso las sociedades latinoamericanas son mucho más injustas que antes"⁷⁵. Es claro, entonces, que las transformaciones socioeconómicas y políticas que se implantaron en estos países profundizaron la pobreza estructural de sus sociedades. Pero ¿cómo se relaciona este aumento de la pobreza con la educación cuando, a la vez, también se fue retrayendo el papel del Estado en diversos servicios públicos, repercutiendo de un modo particular en los sistemas educativos? ¿Cómo entender la paradoja que se pone en evidencia entre esa situación y la estabilidad de ciertos índices estadísticos como los de un 97% en la tasa de escolarización de los niños entre 6 y 12 años⁷⁶? ¿Cómo se configuran los procesos y relaciones escolares en los que participan estos niños de familias socioeconómicamente más empobrecidas? ¿Qué lógicas socioculturales escolares se configuran en los cruces con estos contextos socioculturales familiares? ¿Que procesos identitarios se van configurando entre los sujetos ?

Un conjunto de interrogantes con los que se intenta dialectizar distintos niveles de la problemática que se juegan en la *relación* entre las *configuraciones escolares* y la *diversidad sociocultural de las familias pobres urbanas*⁷⁷. Un foco en la *cotidianeidad escolar/familiar* que, sin embargo, resulta intelegible si se la analiza desde su interpenetración con otros procesos y relaciones que la trascienden y, a la vez, la configuran.

⁷⁵ Atilio A. Borón y Carlos A. Torres (1995) "Educación, Pobreza y Ciudadanía en América Latina" en Enrique Pieck Gochicoa- Eduardo Aguado López (Coord.) *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*; El Colegio Mexiquense, A.C. Unicef; México (pag.91)

⁷⁶ I. Aguerrondo (1989) op.cit.

⁷⁷ Con la noción de "*configuraciones escolares*" al recrear planteamientos realizados por Norbert Elías (1982), intentamos dar cuenta tanto de los procesos cotidianos en que se involucran los sujetos particulares como de la relación de esos procesos con los de orden estructural.

De ahí que, un modo de complejizar estos interrogantes, es ubicarnos en un campo analítico constituido por los procesos y relaciones escolares sin neutralizar esos "otros" procesos. Entre ellos, nos interesa diferenciar los que se vinculan, por un lado, con el campo de las *políticas educativas estatales*, sus intereses, sus procesos de legitimaciones. Por otro lado, con el constituido por aquellos *procesos* relacionados con los intereses, expectativas, legitimaciones diferenciadas de sectores de la "sociedad civil" implicados. Aún cuando la noción de "sociedad civil" pueda suponer concepciones que discutiremos más adelante e, incluso, contener distintas expresiones sociales -por ejemplo, la de los mismos maestros como un sector que, desde luego, consideramos- tratamos de destacar como un foco de interés al interior de la *vida urbana* como es el referido a las *familias* insertas en *contextos de pobreza* y con *tradiciones socioculturales diversas*.

Tal distinción es a sólo efecto de destacar -analíticamente- la relevancia que otorgamos a esos *campos*. Más adelante, se retomarán para ahondar conceptualmente en los mismos ya que, tal como aquí se presentan podría dar lugar a confusiones.

De este planteamiento de la *problemática* deriva, entonces, un programa investigativo en el que se intersectan -en los *procesos socioeducativos*- distintos *procesos sociopolíticos* y *sociourbanos*.

De hecho, tal *complejidad* no supone resoluciones teóricas y empíricas fáciles. Más bien, generan *nuevos interrogantes* que, a modo de esquemas heurísticos, reorientan el proceso de investigación hacia niveles de intelegibilidad de mayor integridad.

En ese sentido, ubica a la *problemática* bajo estudio alrededor de interrogantes vinculados a la búsqueda de un mayor conocimiento acerca de *cómo conforman e interactúan* -dialécticamente- en los **procesos escolares/familiares**, los *procesos y relaciones estatales* y **sociourbanos**?
¿Cómo se construyen -en esas interpenetraciones- **procesos hegemónicos**?
¿Cómo estos *procesos hegemónicos* se incorporan/imbrican, negocian, rechazan, con "otros" procesos "subalternos"?

El sentido teórico de esos interrogantes, de hecho, relativizan un conjunto de enfoques teóricos que plantearon el problema a modo de contraste y oposición entre la "cultura" de los grupos subordinados y la "cultura" representada por la escuela. Enfoques que han generalizado -con bastante fuerza- explicaciones que, sustentadas en esa disociación y conflicto entre el mundo escolar y el mundo familiar, le han atribuído a ello el peso de los "fracasos" y "desajustes" escolares de las poblaciones subalternas.

De ahí que, a modo de una *anticipación hipotética* general, consideramos a los ámbitos escolares y familiares/urbanos como construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos. Las características *relacionales* de estos procesos se conforman, desde nuestro enfoque, en un campo privilegiado para el análisis de las *configuraciones escolares cotidianas* y, en ellas, de los *procesos de construcción social de identidades* tanto de las *magisteriales* como de los *aprendices escolarizados*. Procesos que, al ser analizados en la *conurrencia de las construcciones cotidianas múltiples*: estatales, magisteriales en sus relaciones interculturales con los alumnos, familiares/urbanas, permiten resumir la *estructura y el sentido de la escolarización*⁷⁸ en los contextos de pobreza urbana y en estos tiempos de particulares políticas educativas.

⁷⁸ Elsie Rockwell (1996) *Hacer Escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940* (Tesis doctoral); Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; Departamento de Investigaciones Educativas; México, D.F. En este trabajo se realiza un interesante análisis de la estructura y sentido de la escolarización mostrando las distancias y las huellas entre las reformas educativas y las realidades escolares que me han resultado de sumo interés.

Capítulo 2

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DE UN ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN. DE ALGUNOS REFERENTES DE ESTA TESIS

“Si por doquier encontramos conexiones ¿por qué empeñamos en convertir fenómenos dinámicos e interconectados en cosas estáticas y desconectadas? Parte de esto se debe, probablemente, a la forma en que hemos aprendido nuestra propia historia. Nos han enseñado, tanto en las aulas como fuera de ellas, que existe una entidad llamada Occidente, y que podemos pensar en este Occidente como si fuera una sociedad de civilización independiente de, y opuesta a, otras sociedades y civilizaciones” (E. Wolf, 1987)

En este segundo capítulo me planteo un doble objetivo. Por un lado, mostrar los fundamentos teóricos metodológicos de un enfoque de investigación desde el que he orientado distintas experiencias. Por el otro, desarrollar de un modo más específico aquellos referentes que hacen a este trabajo de tesis. De ahí que, en primer lugar, parto de algunas consideraciones generales dirigidas a profundizar las características de un enfoque socioantropológico en educación, discutiendo tradiciones y polémicas abiertas en el campo de la investigación social. Luego, me detengo en la expansión que han tenido en las últimas décadas, las perspectivas “etnográficas”, “cualitativas” y/o “antropológicas”, contrastando distintas lógicas o estilos en juego para mostrar y argumentar los riesgos de incoherencias que, muchas veces, se producen. Finalmente, expongo los núcleos claves con los que identifico un enfoque socioantropológico en educación.

En segundo lugar, ubico los referentes teóricos y metodológicos específicos de un proceso de investigación. Presento, las orientaciones conceptuales del mismo, a partir de un análisis problematizador de las posiciones teóricas más relevantes que han tratado la relación “escuela” y “familia”, explicitando, por un

lado, los "conceptos básicos" que utilizaremos y, por el otro, proponiendo un esbozo de modelo analítico que permita retomar las preguntas directrices de la investigación al interior de un programa coherente. Se trata de organizar, dentro de un esquema orientador, las distintas dimensiones constitutivas del problema e identificar los nexos relacionales entre distintos niveles de focalización. Con la noción de "modelo" no supongo una formalización del análisis sino, como ya dije, trato de ubicar las "preguntas conductoras" del proceso de investigación y, a través de ellas, sintetizar el "marco epistémico" (R.García;1986) de una construcción. Por último, desarrollo las características de la implementación metodológica que realizamos en distintos momentos del proceso de investigación para describir los diseños que fuimos construyendo; los recortes empíricos de escuelas, maestros y familias con los que trabajamos en la ciudad de Rosario; los criterios y construcción de la documentación etnográfica y la selección de otra documentación. Así mismo, trato de mostrar el proceso de análisis interpretativo del material documental.

1. UN ENFOQUE SOCIOANTROPOLÓGICO RELACIONAL EN LA INVESTIGACIÓN ⁷⁹

" Tal vez la etnología pueda, pues, ayudar a comprender lo que nos es demasiado familiar para que no nos resulte ajeno"
(M.Augé; 1987)

A fines de la década del setenta del siglo pasado se fue configurando, en las ciencias sociales, lo que P. Willis (1985)⁸⁰ llamara una "rebelión naturalista". Una reacción contraria hacia aquellos planteamientos que explican la vida social desde la regularidad en que se expresan las leyes de la naturaleza. Es decir, una rebelión a cierta mimetización de las ciencias sociales con las ciencias de la

⁷⁹ Varios de los planteamientos que realizo acá retoman ideas trabajadas en E. Achilli (1992) *La investigación antropológica en las sociedades complejas*; Serie 1; N°1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, además de otros textos que iré mencionando. Ampliadas en un texto más general en E.Achilli (en prensa) *Investigación socioantropológica. Los desafíos de transmitir un oficio*; Ceacu; UNR

⁸⁰ Paul Willis (1985) "Notas sobre el Método" en Hall,S (eds.;1980) *Culture, media, lenguaje*; Londres p.88/95 publicado en *Cuadernos de Formación N° 2* (1985; Trad. G.López)); Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago; Chile.

naturaleza que, a nivel de los procesos de investigación, deviene en distintos criterios de formalización, operacionalizaciones conceptuales, inferencias hipotéticas deductivas, afán por la medición y la generalización estadística de los resultados.

Las razones que han conducido a tal reacción se pueden visualizar en la concurrencia de circunstancias de distintos órdenes. Por un lado, la insatisfacción provocada por los resultados de las investigaciones de tipo "macroproblematizadoras" (J.J.Brunner; 1984)⁸¹ que, no obstante la sofisticación lograda en ciertos instrumentos analíticos parecieran haber alcanzado un límite en las posibilidades de análisis de la información ofrecida. Esto ha sido advertido, incluso, por quienes se consideraban involucrados en tales perspectivas. Vinculado con ello, también se ha generado una revisión de las teorías sociales generalizadoras que no han permitido dar cuenta de un conjunto de relaciones y procesos más cercanos a la vida de los sujetos.

De ahí que, otra circunstancia importante que ha movilizó la polémica se relaciona a la reconceptualización de las concepciones de sujeto implicadas en esas teorizaciones. En tal sentido, se fue reconsiderando el lugar de pasividad, de reflejo o de portador de estructuras determinadas para comenzar a analizar la posibilidad que tienen los sujetos en el desarrollo de sus prácticas de apropiaciones, resignificaciones y/o rechazos de los condicionamientos de la vida social.

Por otro lado, como es obvio, estos desplazamientos teóricos y metodológicos no han estado desvinculados de determinados procesos sociohistóricos que se fueron desarrollando con relativa simultaneidad.

Estas reacciones se expresaron en una fuerte expansión de las llamadas "investigaciones cualitativas" en polémicas con las "cuantitativas" que, de algún modo, fueron reactualizando la tradicional dicotomía entre "explicación" y "comprensión" que, como lo plantea G.Von Wright (1971)⁸², se remonta al

⁸¹ José J. Brunner (1984) *Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina*; Documento de Trabajo N° 202; FLACSO; Chile

⁸² George H. Von Wrigth (1971) *Explicación y comprensión*; Alianza Editorial; Barcelona; España

desarrollo mismo de las ciencias sociales. El autor sostiene que en la investigación científica -en general- podemos distinguir dos grandes tradiciones. Por un lado, la tradición aristotélica -teleológica, finalista- más ligada a la idea de comprensión; por otro lado, la galileana -causalista, mecanicista- cercana a los criterios de la explicación. Una dicotomía metodológica que ha estado presente en las concepciones fundantes de las ciencias sociales. Una, a través del modelo de ciencia organizado por el positivismo comteano; otra, como esfuerzo por diferenciar metodológicamente a las "ciencias del espíritu" de las ciencias de la naturaleza.

Tal diferenciación metodológica no ha estado ajena en el desarrollo de la antropología social. Sin embargo, lo paradójico radica en que, no obstante haber sido impregnada por lo que J.Llobera (1980)⁸³ llama "externalismo teórico" -esa tendencia a mimetizarse con los modos de construcción de conocimientos de las ciencias naturales- se incorpora a la polémica de entonces como "vedette" de lo cualitativo. Si bien esto podría considerarse como no casual ya que al interior de la disciplina también se desarrolló una tradición comprensivista, cuando se la ubica en el contexto de la disputa entre cualitativistas y cuantitativistas, se reduce lo "antropológico" a una mera técnica, centrada por lo general en la observación participante.

Este y otros reduccionismos y/o confusiones que se han expresado en esa disputa metodológica surgen, fundamentalmente, por el hecho de que la misma ha estado centrada en los aspectos estratégicos de la investigación. En tal sentido, desdibujan o neutralizan las concepciones teóricas y epistemológicas presentes - de modo explícito o implícito- en cualquier proceso de investigación.

⁸³ José Llobera (1980) *Hacia una historia de las ciencias sociales*; Editorial Anagrama; Barcelona

Como lo vienen señalando distintos autores –desde C.Wright Mills a P. Bourdieu⁸⁴- no puede autonomizarse método de teoría. De ahí que, desde mi punto de vista, entiendo que la particularidad que adquieren los distintos procesos de investigación se vincula, más bien, con el enfoque con el que es abordado. Entendiendo por enfoque la confluencia y/o interrelación de cierta concepción del mundo social, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación.

Muchas de las polémicas de las últimas décadas han mostrado no sólo esas fragmentaciones en las cuestiones de orden estratégico y las concepciones teóricas que llevan a las falsas dicotomías entre “cuantitativo” y “cualitativo” sino, también, a otras polarizaciones inútiles entre perspectivas objetivistas y subjetivistas; entre investigaciones “micro” y “macro”.

Polémicas que al plantearse al modo de falsas dicotomías ponen de manifiesto, a su vez, concepciones disyuntivas del mundo social. Como plantea A.Borón (2000)⁸⁵ “Contrariamente a lo que sostienen tanto el positivismo como la sociología comprensivista, las sociedades no son colecciones de partes o fragmentos aislados caprichosamente organizados por las misteriosas “leyes naturales” del positivismo o por la arbitrariedad de los tipos ideales weberianos”.

Muchas de esas polarizaciones se fundamentan en la “complejidad” de la vida en sociedad. Trataré de retomarlas a fin de discutir los riesgos de incoherencia que, muchas veces, se producen en la expansión que se ha dado en la investigación educativa de las denominadas investigaciones “etnográficas”.

⁸⁴ Ver C.Wright Mills (1961) *La imaginación sociológica*; Fondo de Cultura Económica; México, D.F.; Pierre Bourdieu –L.Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; Editorial Grijalbo; México, D.F.

⁸⁵ Atilio Borón (2000) *Tras el buho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; Argentina

De la complejidad del mundo sociocultural y la expansión de las investigaciones etnográficas⁸⁶

"No se debe respetar la complejidad a nivel de los fenómenos para escamotearla a nivel del principio de explicación, es decir, a nivel del principio en la que la complejidad debe ser develada" (E.Morin; 1984)

En las últimas décadas se ha planteado con bastante asiduidad la importancia de reconocer la complejidad del mundo sociocultural cuando se intenta incursionar en su conocimiento. Aquí me interesa relacionar tal planteamiento con la expansión de perspectivas de investigación denominadas "cualitativas", "antropológicas" o "etnográficas". Las mismas surgen como parte de las polémicas metodológicas a las que hice referencia anteriormente dando lugar al impulso de un movimiento de oposición a través de la denominada "investigación cualitativa". Dentro de ella, la investigación etnográfica y/o socioantropológica se incorpora ya sea, como alternativa diferenciada y única – absolutizándose lo "cualitativo" y "micro"- o, ya sea, como complemento – disociado- en investigaciones *extensivas*⁸⁷.

⁸⁶ En este punto se retoman ideas desarrolladas en E.Achilli (1992) *Las lógicas de investigación social* (mimeo); Escuela de Antropología; Universidad Nacional de Rosario. Las mismas fueron retrabajadas en E. Achilli (1994a) *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*; Primeras Jornadas sobre "Etnografía y Métodos Cualitativos"; IDES; Buenos Aires; 9 y 10 de Junio 1994; E.Achilli (1994b) *La investigación etnográfica en educación (Explorando su desarrollo en los tiempos de la postmodernidad)*; V Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; San José; Costa Rica; 3,4 y 5 Nov. 1994.

⁸⁷ He preferido el uso de "**extensivo**" e "**intensivo**" para dar cuenta de investigaciones cuyos recortes empíricos son amplios -extensos- o acotados a estudios en profundidad -intensivos-. Tal diferenciación intenta superar la falsa dicotomía entre "cuantitativo" y "cualitativo" que, entiendo, ha distorsionado el debate. Por ello, no debería entenderse, con una diferente denominación, lo mismo. Una investigación, tanto *extensiva* como *intensiva*, podrá incorporar estrategias cuantitativas, cualitativas o su complementación. Por lo tanto, no estoy homologando "extensivo" con "cuantitativo"; ni "intensivo" con "cualitativo" como suelen dualizarse en muchos textos. Vuelvo a repetir, lo que le da sentido a las estrategias metodológicas -sean estas cuanti o cualitativas- es la direccionalidad teórica de la investigación y no a la inversa. De ahí también, que prefiero hablar de "**estrategias**" y no de "**técnicas**" para remarcar esta imbricación con lo conceptual presente en toda investigación aún cuando generalmente ello no esté explicitado. Al hablar de *estrategias* estamos, entonces, polemizando con esa fuerte idea de *neutralidad* que subyace en la noción de "técnica" que pareciera poder aplicarse "universalmente" a cualquier investigación. En tal sentido, una "encuesta"; una "observación"; una "entrevista" u otras *estrategias metodológicas* adquieren particularidad en el contexto teórico epistemológico en el que se inscribe un *proceso de investigación* particular.

A fin de abrir algunas reflexiones sobre ello, parto poniendo en evidencia una situación paradójica. Considero que, en muchos casos, por un lado, se ha invocado la *complejidad* de los procesos socioculturales como fundamentos de nuevos enfoques de investigación y, por el otro, se la ha violentado –de diferentes modos- en los mismos procesos de investigación.

Por lo tanto, me interesa llamar la atención sobre algunas cuestiones que han acentuado determinadas *concepciones dicotomizadoras* del proceso de investigación social, no obstante, las argumentaciones generadas en el debate con el positivismo.

En tal sentido se producen incoherencias entre ciertas concepciones acerca de la *complejidad del mundo socioeducativo* y las *resoluciones de tipo metodológico* con que se asocian. Trataré de mostrar tal situación a través de lo que denomino “*lógicas de investigación*”.

Diferentes lógicas de investigación. Para pensar los problemas de coherencia en los procesos de investigación

Es importante aclarar que no hablo de “lógica” en el sentido fuerte que le otorga la filosofía de la ciencia en alguna de sus expresiones dominantes. Es decir, no planteo ni los problemas vinculados a las estructuras de las teorías, ni a las relaciones entre enunciados observacionales y los cuerpos teóricos o nomológicos, ni a las condiciones de adecuación que deben reunir los modelos explicativos, por mencionar sólo algunos.

Estoy utilizando la noción de *lógica de investigación* en un sentido más laxo o, si se prefiere, más específico al proceso de investigación en sí. Como dije, me interesa llamar la atención, fundamentalmente, acerca de la *coherencia* del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando.

En tal sentido, entiendo como *lógicas de investigación* a las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas:

- a) la *formulación de la/s pregunta/s de investigación*. Es decir, lo que configura el *problema de investigación* que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción de lo social;
- b) el *cómo* se accede al conocimiento de ello, que estaría dando cuenta del conjunto de criterios y decisiones metodológicas a implementar;
- c) a qué construcción final se pretende llegar. O sea, cómo se piensa la *construcción del objeto de estudio*

El cómo se van resolviendo y articulando, en una determinada investigación, estos tres procesos construyen/dibujan determinada lógicas de trabajo. Nuevamente, lo que aquí interesa es si la *articulación* que se da entre estos procesos resultan *coherentes* al interior del *contexto teórico* que subyace en todo proceso de investigación.

En otras palabras, me preocupan los modos de articulación entre el cómo se van concretando las distintas opciones metodológicas que se van tomando a lo largo del proceso de investigación y su relación con la teorización del campo social a estudiar que da sentido a cada una y al conjunto de dichas opciones. Es decir, los modos en que se construyen y sustentan determinadas *lógicas de investigación*.

Lo planteado anteriormente, si bien no significa nada nuevo, permite exponer ciertas dudas acerca de la coherencia y/o limitaciones que se presentan en los procesos de investigación que, de modo tan generalizado, incorporan los denominados "metodos cualitativos", "etnográficos" o "antropológicos" ya sea como enfoques únicos o complementados con los denominados "cuantitativos".

Para dar cuenta de ello, primero confrontaremos esquemáticamente los supuestos y características en que se fundan distintas lógicas de investigación. A efectos de facilitar la visualización de lo que pretendemos poner de relieve, vamos a diferenciar dos grandes modalidades en los procesos de investigación. Por un lado, las que denominamos *lógicas ortodoxas/disyuntivas* y, por otro lado, las *lógicas complejas/dialécticas*.

Estas diferenciaciones las realizamos caracterizando a las *lógicas de investigación*, tal como dijimos, tanto por los criterios generales de cientificidad con que se enfoca el mundo social como, por las implicancias metodológicas de las múltiples opciones que se realizan en las prácticas cotidianas del proceso de investigación.

De ahí que, para nominarlas cojugemos tanto lo que remite a distintas concepciones acerca de las ciencias sociales como a la significación que ello adquiere en sus resoluciones metodológicas.

Las lógicas ortodoxas/disyuntivas

De modo general, identifico como *lógicas ortodoxas/disyuntivas* a aquellas que se generan en los procesos de construcción de conocimientos al interior de los proyectos de investigación sustentados en los puntos de vista sobre las ciencias sociales de lo que A.Giddens (1982)⁸⁸ ha denominado "consenso ortodoxo". Según este autor, dicho "consenso" se ha caracterizado por la influencia de la filosofía positivista como marco lógico en cuanto a la constitución de las ciencias sociales sobre el modelo de las ciencias naturales y, a nivel del método, por la influencia del funcionalismo dada sus conexiones con esa concepción que implica el tratamiento de "lo social" de modo análogo al de los fenómenos naturales.

Estas concepciones de base han hegemonizado un estilo en los procesos de investigación en los que se construyen *lógicas disyuntivas* con diseños que requieren ser *pautados previamente* con la mayor precisión a fin de garantizar todo el proceso. Desde la formulación del problema a investigar, a partir de relaciones de "variables" e hipótesis a comprobar, se deben definir los términos a utilizar a modo de una operatividad empírica. Es decir, la necesidad de realizar una codificación previa que orienta tanto la recolección de la información –o "datos"– como su análisis.

⁸⁸ A. Giddens (1982) *Profiels and Critiques in social theory*; University of California Press; (cap.1; Trad. F. García). Si bien Giddens no lo menciona, Richard Bernstein habla de "científicos sociales ortodoxos" en el mismo sentido e, incluso, en un análisis más profundo. Ver R.Bernstein (1982) *La restructuración de la teoría social y política*; FCE; México, DF (original en inglés, 1976)

Se trata de una lógica que guarda coherencia entre determinada concepción de lo social, el modo de acceder a su conocimiento y el resultado o producto final al que se llega. Una lógica que asegura el proceso de investigación sustentado en modalidades *disyuntivas* de trabajo puesta en juego en diferentes instancias. Desde la misma disociación epistemológica entre el sujeto cognocente y el objeto de estudio, hasta otros supuestos y prácticas de la investigación. Así, *disyunción* entre teoría y hechos empíricos; entre los momentos de recolección de la información y el análisis; entre el análisis y la interpretación. Incluso, la lógica de pensamiento *hipotética-deductiva* se asienta, por lo general, en niveles de disociaciones al no prever movimientos recursivos en la construcción de conocimientos.

Finalmente, la direccionalidad de estos procesos de investigación ligada a la búsqueda de generalización de los resultados desde una concepción sustentada en la representatividad estadística, conduce a la utilización prioritaria o única de lo que hemos denominado *estrategias extensivas*.

En síntesis, una lógica que, más allá de la coincidencia o no que podamos tener con ella, implica una *coherencia* en la articulación de los tres órdenes de problemas que hemos enunciado: la concepción de lo social que subyace a toda formulación de interrogantes de investigación; la concepción acerca de cómo conocerlo y, por último, la concepción acerca del tipo de conocimiento al que se llega.

Las lógicas complejas/dialecticas

Intentaremos ahora confrontar con el anterior esquema el que corresponde a lo que entendemos por *lógicas complejas/dialécticas* para mostrar con mayor claridad como pueden ser parcializadas, reducidas o vulneradas desde la "otra lógica". O sea, a los fines didácticos, mostrar la *coherencia interna* a cada lógica nos permite poner en evidencia y/o advertir acerca de las *incoherencias* en las que, a veces, podemos incurrir por la fuerza que tienen -en nuestra formación- las lógicas que han hegemonizado las prácticas de investigación. Es lo que ha

planteado P. Willis (1985) acerca del "pacto secreto con el positivismo" que contienen las llamadas "investigaciones cualitativas"⁸⁹.

Veamos ahora el esquema que supone lo que denominamos *lógicas complejas/dialécticas*. Parten de concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal *complejidad* supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una "*dialéctica relacional*" (F.Ferrarotti, 1990)⁹⁰ con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos.

Por lo tanto, el acceso al conocimiento de tal *complejidad* requiere de la implementación de una lógica de investigación que sea respetuosa de la misma y no que se la proclame para violentarla en la práctica, como ocurre en algunas oportunidades. Es decir, una lógica de investigación que, coherentemente, se despliegue en un proceso dialéctico en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos. Una lógica que, a su vez, contiene una reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí.

Comparativamente, con la lógica disyuntiva en la que se imponen diseños estandarizados previamente, dentro de una lógica dialéctica es importante pensarlos como diseños flexibles –dialécticas– que orientan los procesos de investigación en permanentes reformulaciones⁹¹.

Por lo tanto, considerar los diseños como "flexibles" no significa que el proceso de investigación se realice en el vacío. Por el contrario, como venimos diciendo, se sustentan en determinada *direccionalidad conceptual* y supone una evaluación del conjunto de antecedentes que permita configurar adecuadamente el problema, los objetivos a investigar y el diseño en su conjunto.

⁸⁹ P. Willis (1985) op.cit.

⁹⁰ F.Ferrarotti (1990) *La historia y lo cotidiano*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires

⁹¹ Habría que aclarar, que estos diseños flexibles pueden orientar procesos de investigación en los que se complementen estrategias metodológicas que requieran precodificaciones. Por ejemplo, la incorporación de una encuesta en una investigación socioantropológica. No obstante, lo importante es el modo de *complementación recursiva* entre diferentes estrategias pensadas en el contexto teórico del problema que se intenta investigar.

En tal sentido, la formulación de la problemática y objetivos de la investigación se construyen relacionando dimensiones, niveles o aspectos que se consideren significativos para el avance del conocimiento más que variables o hipótesis a comprobar. Desde luego que, además de lo significativo que resulte para el avance del conocimiento también pensamos los problemas a investigar desde la relevancia social que pueda tener.

Problemática y objetivos que, en un proceso recursivo mediante el cual se despliega la investigación, se van afinando a partir de dialectizar permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. Se conforma una lógica sustentada en la no disyunción de los procesos de acceso/recolección/construcción de la información con los de *análisis interpretativo* de esa información. Dentro de este proceso recursivo la información es sometida –desde determinada conceptualización- a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va *transformando el conocimiento* original y orientando *nuevas construcciones* de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de “saturación” que se va generando.

Una importante diferencia de estas lógicas de investigación con las que se sustentan en modalidades disyuntivas es que, en el *proceso de análisis* más que resumir/simplificar la información, se trata de desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones cada vez más integrativas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios. A su vez, dicho proceso de *análisis* contiene también *procesos de interpretación* que, difieren de cómo se los entienden en las lógicas ortodoxas.

Aquí la *interpretación* –integrada al proceso analítico, por lo que hablamos de “*análisis interpretativo*” (E.Rockwell; 1987)⁹² se la considera en un doble sentido. Por un lado, significa la búsqueda de los *nexos conceptuales* con que se va construyendo el objeto de estudio en sus diferentes *niveles de abstracción*. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares. “Entender”, como diría

⁹² E. Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F.

C:Geertz (1987) el sentido de los "conocimientos locales" o "el mundo conceptual en el que viven los sujetos"⁹³.

Estas lógicas vinculadas a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente.

El planteamiento de los esquemas anteriores, mostrando por contrastación diferentes *lógicas de investigación*, permite destacar algunos problemas que subyacen en las generalizadas propuestas tanto de investigaciones "cualitativas", "etnográficas" y/o "socioantropológicas" como en las que intentan "combinarlas", "complementarlas" y/o "triangularlas" con investigaciones "cuantitativas". Aquí, solamente he pretendido hacer referencia a los problemas de *coherencia* y con ello, la importancia de colocar permanentemente lo que hacemos bajo la mirada crítica de la teoría. Es decir, *relacionar* las concepciones que se ponen en juego en todo el proceso de investigación. Desde que nos planteamos *que* conocer y *cómo* lo resolveremos metodológicamente hasta la *construcción del objeto* final⁹⁴.

De algunos núcleos identificatorios de un enfoque socioantropológico relacional

"(...)debemos abolir la sagrada tríada del siglo XIX de política, economía y cultura como los tres ámbitos supuestamente autónomos de la acción humana, con una lógica y un proceso independientes. Debemos inventar un nuevo lenguaje que nos permitirá hablar del movimiento eterno, instantáneo, continuo de todos los procesos sociales en y entre estos tres ámbitos supuestamente distintos" (I. Wallerstein; 1998)

He comenzado este punto con un epígrafe que contradice la idea de identificar/delimitar un enfoque que se recorte en lo disciplinar. Es decir, plantearse criterios dentro de un campo disciplinario que, como tal, también responde a esa "tríada del siglo XIX" que fragmenta los procesos humanos y, a la

⁹³ C.Geertz (1987) *La interpretación de las culturas*; Gedisa Editorial; México

⁹⁴ Para ampliar E.Achilli (1994 b) op.cit. y E. Achilli (en prensa) op.cit.

vez, supuso una organización fragmentaria de las ciencias sociales. Pero entonces, ¿por qué insistir?

Dar cuenta de tal interrogante podría abrir distintas líneas de argumentación que trascienden los objetivos de estas referencias. Sin embargo, diré que colocar dicho epígrafe juega a modo de un horizonte que tensiona esta necesidad de delimitar un enfoque disciplinario que aquí se nos plantea. El mismo autor considera que criticar dicha fragmentación en las ciencias sociales, aún resulta "incompleta"

"(...) porque no ha logrado encontrar la forma de corregir el más reciente (y confuso) legado de las ciencias sociales del siglo XIX: la división del análisis social en tres áreas, tres lógicas, tres "niveles": el económico, el político y el sociocultural. Esta tríada se encuentra en medio del camino obstaculizando nuestro progreso intelectual. (...) no hay nadie aún que haya encontrado la manera de eliminarla del lenguaje y sus implicaciones, algunas de las cuales son correctas pero la mayoría no. Tal vez el mundo deba cambiar un poco más antes de que los académicos puedan teorizar esta tríada de manera más útil"⁹⁵.

Por lo tanto, tales explicitaciones tienen el sentido de instaurarse como un núcleo contradictorio que, aún cuando resulte difícil de romper, marca una permanente tensión. Es decir, actúa a modo de señalar caminos que, aunque difíciles de transitar⁹⁶ resulta importante marcarlos al igual que se realiza con otros proyectos sociales.

No obstante, manteniendo esa tensión de transfondo, considero que es necesario construir alguna opción teórica metodológica que oriente las prácticas de investigación y de docencia universitaria que se desarrollan dentro de un campo disciplinar.

De ahí que, trataré de sintetizar algunos núcleos identificatorios de un enfoque que asumo como parte de un enfoque socioantropológico desde el que trabajo. Los planteo a modo de "núcleos problemáticos" en tanto implican campos

⁹⁵ Immanuel Wallerstein (1998) *Impensar las ciencias sociales*; Siglo XXI editores; México, DF

⁹⁶ Más aún si pensamos cuanto de la actual organización académica habría que desestructurar y, además, cuanto supone de apoyo a la conformación de equipos interdisciplinarios que puedan trabajar en líneas de investigación de largo aliento y no en el cortoplacismo de las políticas de investigación que han prosperado en las últimas décadas.

de discusión, de posicionamientos diferenciales y, a su vez, de resoluciones prácticas que conllevan no pocas dificultades.

Dichos núcleos se sustentan en algunos fundamentos generales vinculados a la tradición crítica a partir de los cuales se intenta una aproximación a las tensiones mencionadas anteriormente.

En primer lugar, destaco el carácter *relacional dialéctico* que, como lo plantea E.Wolf (1993)⁹⁷ supone conocer *procesos* que van más allá de los “casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos y que en el proceso los transforman”. Es decir, una perspectiva que rompa con la ahistoricidad de aquellas concepciones de “sociedad y cultura” autoreguladas y definidas en sí mismas que, según el autor, han sido los límites que han atrapado a mucha antropología. Una propuesta que parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Supone un trabajo de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones desde una perspectiva que anticipa la estructuración social no abstractamente sino en sus propias contradicciones y en su necesidad (T.Adorno; 1978:42)⁹⁸. Una perspectiva que se clarifica con el clásico ejemplo utilizado por L Vygotsky (1995)⁹⁹ al criticar aquellos métodos de análisis que, para estudiar los “complejos conjuntos psicológicos” los “descomponen en sus elementos”. Es lo mismo, dice, que quién quiera estudiar alguna propiedad del agua (por ejemplo, por qué extingue el fuego) lo hiciera descomponiendo su composición química en hidrógeno y oxígeno. Descubrirá que el hidrógeno arde y el oxígeno alimenta el fuego. Es decir, ninguno de los elementos posee las propiedades del todo y cada uno posee propiedades no presentes en dicho *todo*.

En segundo lugar, se desprende de lo anterior, el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aún su aparente estabilidad

⁹⁷ Eric Wolf (1993; orig. en inglés: 1982) *Europa y la gente sin historia*; Fondo de Cultura Económica; México,DF.

⁹⁸ T.Adorno (1978) “Sobre la lógica de las ciencias sociales” en *VVAA: La lógica de las ciencias sociales*; Editorial Grijalbo; México DF

⁹⁹ L. Vygotsky (1995) *Pensamiento y Lenguaje*; Ediciones Paidós; Barcelona; España

o equilibrio (H.Lefebvre;1970)¹⁰⁰. Movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de *procesos* del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se “mueven” huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir.

En tercer lugar, el *carácter contradictorio/de conflictividades* que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente. De ahí la importancia de recuperar tanto aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo. En tal sentido, adquiere relevancia reconocer en los *sujetos*, sus prácticas, sus experiencias los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades.

Dentro de tal orientación general –dirigida a superar las fragmentaciones y atomizaciones propias del pensamiento disyuntivo para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente- destaco algunos núcleos problemáticos desde los cuales identifico un enfoque antropológico en la investigación social.

Por lo tanto, un enfoque sustentado tanto por fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo social como en consideraciones metodológicas vinculadas a un modo *relacional* de construir conocimientos. Ello implica descartar su reducción a un método o a una concepción de la descripción como momento atóxico.

De la cotidianidad social como campo de estudio antropológico¹⁰¹

Se ha dicho repetidas veces que la antropología se diferencia de otras disciplinas sociales no por su objeto de estudio sino, más bien, por una orientación que dirige su interés de conocimiento sobre procesos que generalmente aparecen como no documentados, eventos que habitualmente no se hacen públicos (C.Lévi

¹⁰⁰ Henry Lefebvre (1977 *Lógica formal, lógica dialéctica*; Siglo XXI; México; DF

¹⁰¹ Este punto recupera algunas ideas trabajadas en el Seminario sobre “Conocimiento, cotidianidad y sujetos sociales” que desarrollé en el Instituto de Investigación y Desarrollo –IDES-; Montevideo, Uruguay en octubre de 1989.

Strauss; 1968)¹⁰². Es decir, situaciones que se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época- que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no se tematizan públicamente. Eventos que al no configurarse en conceptualizaciones públicas se alejan y quedan des-conocidas tras aquellos aspectos que se van imponiendo –también imperceptiblemente- como las tematizaciones, concepciones que hegemonizan una época.

Sin embargo, plantearnos como campo de estudio antropológico la *cotidianeidad social*, nos obliga a realizar algunas precisiones ya que, paradójicamente, se trata de una de las tematizaciones que en las últimas décadas han adquirido relevancia “pública” en las ciencias sociales como parte de las reformulaciones teóricas metodológicas planteadas. Reformulaciones que fueron profundizando aquella tradición de fragmentación con que nacieron las ciencias sociales a partir de los giros que introdujeron las diferentes propuestas “post” (“postestructuralistas”, “postmodernas”, “postmarxistas”). Nuevas atomizaciones contenidas ya sea en los expandidos giros “culturalistas”, “semióticos”, “lingüísticos”; en aquellas modalidades de exaltación de lo que E. Grüner (1998) denomina una “fetichización de los particularismos”¹⁰³ o, en los retornos al sujeto y sus cotidianos, entre otros .

Por lo tanto, dentro de ese contexto teórico, resulta necesario explicitar algunas cuestiones.

En primer lugar, la importancia de reconocer que la utilización de determinadas conceptualizaciones están vinculadas y adquieren sentido dentro de ciertas direccionalidades teóricas más generales. De ahí entonces que, la recuperación que hacemos de la cotidianeidad social debe ser entendida en el

¹⁰² Claude Levi Strauss (1968) *Antropología estructural*; Eudeba; Buenos Aires

¹⁰³ Eduardo Grüner (1998) “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jamenson y Zizek” en F. Jamenson-S. Zizek: *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*; Paidós; Buenos Aires.

contexto del enfoque relacional que venimos tratando como parte de la tradición crítica de las ciencias sociales.

En segundo lugar, precisar el modo de conceptualizar la misma noción de cotidianidad social. En relación a esto, habría que decir que, las distintas variantes en que se expresan los estudios sobre vida cotidiana se nutren, fundamentalmente, de dos vertientes teóricas: el marxismo y la fenomenología. Una rápida revisión de ciertas conceptualizaciones realizadas por autores pertenecientes a las mismas permitirá no sólo referir a aquellas con las que trabajamos sino también señalar algunas implicancias metodológicas a tener en cuenta en investigaciones que aborden la problemática de lo cotidiano.

Desde un análisis fenomenológico, P. Berger y T. Luckmann (1979)¹⁰⁴, caracterizan la vida cotidiana como una realidad interpretada por hombres, adquiriendo para ellos “el significado de un mundo coherente”. La realidad de la vida cotidiana se les presenta a los hombres como ordenada y ya establecida, es decir, preexistente a su aparición en escena. Se organiza en una “aquí” de su cuerpo y en un “ahora” de su temporalidad. Se la va aprehendiendo en un continuo de rutinas de modo no problemático. Cuando esta continuidad es interrumpida, la realidad de la vida cotidiana se problematiza y busca integrar este sector problemático al campo de las rutinas y recomponer el continuo.

En las relaciones intersubjetivas los “otros” son aprehendidos y “tratados” desde los esquemas tipificadores que cada uno tiene internalizados. Por ello, estos esquemas tipificadores son recíprocos, todos los tenemos y, en las relaciones “cara a cara” se da un interjuego de interferencias mutuas por lo que los esquemas tipificadores entran en “negociación”¹⁰⁵. En general, en este planteo se jerarquizan las significaciones subjetivas y la construcción del mundo intersubjetivo como coherente y ordenado. De ahí que los autores plantean a la estructura social como la suma total de los esquemas tipificadores con que actuamos y de las pautas recurrentes de interacciones establecidas por intermedio de ellas. A su vez, cuando incorporan la dimensión temporal en la vida cotidiana,

¹⁰⁴ Peter Berger y Thomas Luckmann (1979) *La construcción social de la realidad*; Amorrourtu editores; Buenos Aires; Argentina

¹⁰⁵ P. Berger y T. Luckman (1979) op.cit.

la entienden como una estructura conformada también en la acción intersubjetiva. Estructura que se impone coercitivamente a través de secuencias preestablecidas dentro de las cuales cada individuo hace jugar su tiempo individual, su biografía. Entre las implicancias metodológicas a que conduce esta perspectiva se ubica la centralidad que adquieren las interacciones intersubjetivas captando las rutinas homogeinizadoras en que se despliega la vida cotidiana.

Dentro del marxismo el interés por la vida cotidiana fue asumiendo una importancia creciente en los escritos de distintos autores como G.Luckás, H. Lefebvre, K.Kosic, A. Heller. Para esta última autora (1982)¹⁰⁶ considera a la cotidianidad como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social". En su perspectiva, se destaca la heterogeneidad de esas actividades ya que entiende la reproducción del particular como "reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo". Por lo tanto, más que analizar la vida cotidiana desde el punto de vista de los rasgos comunes, lo hace desde la "relativa continuidad" con que determinados fenómenos se despliegan por algún tiempo, se conservan, se desarrollan o bien retroceden. Es decir, incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana conjugando la repercusión que a esta escala puede tener la historia general, con la conformación de modificaciones que se producen en la cotidianidad a modo de "fermentos secretos de la historia". En el mundo de lo cotidiano, aún cuando para la autora se refiere al "ámbito inmediato" -aún cuando podríamos parangonearlos con el "aquí" y "ahora" de Berger y Luckman- esto no significa que el radio de acción de las objetivaciones de la vida cotidiana se quede en el ambiente inmediato. Como dice, A. Heller, "la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello"¹⁰⁷. De ahí que esta conceptualización conlleva como consecuencias metodológicas la construcción de procesos conformados en la "relativa continuidad" en que se expresan en la cotidianidad, captando tanto las

¹⁰⁶ Agnes Heller (1982) *Sociología de la vida cotidiana*; Ediciones Península; Barcelona; España

¹⁰⁷ A.Heller (1982) op. cit.

estructuraciones hegemónicas como los aspectos contradictorios –a veces anticipatorios- de cambios en la vida social.

Desde esta última perspectiva que orienta nuestro trabajo, los distintos ámbitos cotidianos están impregnados de contenido histórico social, tal como trataremos de mostrar en los siguientes capítulos.

De los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido

Este es otro de los núcleos problemáticos que jerarquizo dentro del enfoque socioantropológico que propongo. Desde luego, resulta también “problemático” si pensamos en las profusas polémicas que se han abierto a lo largo de la historia de las ciencias sociales desde distintas concepciones teóricas. Un nudo de la discusión refiere a la relación entre sujeto y estructura, entre sujeto y las circunstancias condicionantes de una época o entre sujeto y procesos. En las últimas décadas estas polémicas se han reactualizado configurando un complejo panorama en el que coexisten distintas tendencias, algunas de las cuales plantean un retorno al sujeto, otras que lo han abolido/expulsado, otras que suponen “un subjetivismo sin sujeto” al decir de P. Anderson (1986)¹⁰⁸ para hacer referencia al postestructuralismo.

Largas polémicas que han puesto de manifiesto que la relación sujeto y condiciones epocales se trata de una relación más problemática que lo que podría suponer esta recuperación de los sujetos en los procesos de investigación. De todos modos, no es este el lugar de rastrear y profundizar en la polémica sino más bien, delinear el enfoque que proponemos.

En tal sentido, interesa analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. Por lo tanto, no como

¹⁰⁸ Perry Anderson (1986) *Tras las huellas del materialismo histórico*; Siglo XXI editores;; Madrid, España

individuos aislados sino en relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales.

Las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas. En ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado e intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el por-venir.

Para que dicha heterogeneidad se haga intelegible –y, por ende, no nos dispersemos en ellas- requiere que se la inscriba históricamente en la medida que, las condiciones de una época ofrece “un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicional”, como dice C.Guinzburg (1981)¹⁰⁹. Una cierta “libertad” a partir de la cual los sujetos, según la clásica expresión marxista, “hacen la historia” pero, la “hacen”, en determinadas condiciones. Y es en el contexto de esas circunstancias, en las que, a su vez se configura como sujeto alrededor de las *experiencias* que vive en sus prácticas y relaciones sociales¹¹⁰. Experiencias que en el juego de necesidades e intereses van constituyendo un conjunto de representaciones y sentidos, cuyo conocimiento resulta importante como parte de ese “hacer” de los sujetos dentro de los límites y condiciones de una época.

Sin embargo, recuperar tal complejidad supone transitar por distintas dificultades y los riesgos de reproducir algunas polarizaciones duales. Por un lado, aquellas que jerarquizan lo estructural subsumiendo las prácticas y significaciones de los sujetos como meros epifenómenos, o como falsas conciencias o por interponerse como obstáculos en el acceso a las realidades estructurales subyacentes, basamento del conocimiento científico. Por el otro, en aquellas en las que adquiere centralidad una concepción de lo social como construcción intencional de los sujetos a partir de las interacciones intersubjetivas de los mismos. O un sujeto pasivo o, por lo contrario, un sujeto que voluntariamente es hacedor de lo social.

¹⁰⁹ Carlo Ginsburg (1981) *El queso y los gusanos*; Muchnik Editores; Barcelona; España

¹¹⁰ Edward Thompson (1981) *La miseria de la teoría*; Editorial Crítica; Barcelona; España.

De ahí que, como plantean E. Rockwell y J. Espeleta (1983)¹¹¹

“(....)pensando en la escala cotidiana, parece posible definir a un sujeto conocible a través del conjunto de relaciones sociales (A. Gramsci) que conforma su mundo particular. Este se concibe como sujeto concreto, no por tratarse de un individuo, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Al vivir su vida, al realizar su trabajo, cada sujeto emprende diversas actividades para poder producir en el modo histórico particular del mundo en que vive, actividades que son a la vez constitutivas de ese mundo”¹¹²

Por lo tanto, desde tal concepción social de sujeto, es posible reconocer en los entramados de sus prácticas y representaciones¹¹³ tanto aquellas tendencias que hegemonizan un tiempo como las posibilidades de transgredirlas, de crear nuevas formas, de zafar a imaginarios cristalizados, preconstituídos, de escapar a mecanismos coercitivos.

Finalmente, me interesa destacar que esta recuperación del sujeto social como uno de los núcleos centrales con que identificamos la investigación socioantropológica, se vincula con la importancia que otorgamos al conocimiento de las relaciones y concepciones cotidianas. Fundamentalmente, a esas concepciones que remiten a la configuración del *sentido común* de un grupo social y de una época que, como bien lo planteara A. Gramsci (1971; 1983)¹¹⁴ suponen concepciones del mundo absorbidas acríticamente. De ahí que, una de sus características, es que son disgregadas, ocasionales, incoherentes en tanto

¹¹¹ E. Rockwell y J. Espeleta (1983) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*; Centro de Investigación y Estudios Avanzados; Instituto Politécnico Nacional; México, DF

¹¹² E. Rockwell-J. Espeleta (1983) op.cit.

¹¹³ H. Lefebvre (1983) realiza una interesante discusión y rastreo alrededor de las conceptualizaciones de “representación”. Plantea que “conocer implica que el analista siga su génesis y los rodeos de su formación (emergencia, trayecto, impacto, eficacia). Las representaciones no pueden pasar solamente por alteraciones de lo real y de lo verdadero, por máscaras y mascaradas, como en la teoría habitual de las “ideologías”. El modo de existencia de las representaciones sólo se concibe tomando en cuenta las condiciones de existencia de tal o cual grupo, pueblo o raza.” En *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*; Fondo de Cultura Económica; México, DF

¹¹⁴ Antonio Gramsci (1971) *La política y el estado moderno*; Ediciones Península; Barcelona; España; (1983) *Introducción a la filosofía de la praxis*; Premio Editora; México, DF

derivan de una multiplicidad de colectivos y situaciones. Presentan sedimentaciones de diversas creencias, de principios suministrados por las religiones, de los de fragmentos de los conocimientos científicos, de prejuicios actuales y del pasado, de sentimientos localistas y de filosofías del porvenir. Por ello, dice que “el sentido común es un agregado caótico de concepciones diversas y en él se puede encontrar todo lo que se quiera”. No obstante, estas heterogeneidades y contradicciones del sentido común, el autor destaca, retomando a Marx, la solidez de las creencias que lo constituyen, poniendo de relieve la importancia de su crítica como un modo de tornar conscientes y entendibles esas yuxtaposiciones incoherentes. Por ello, argumenta que:

“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, este inventario”¹¹⁵

Colaborar en la elucidación de esas distintas huellas recibidas por los sujetos, tal vez, resulte uno de los aportes centrales que podría concretarse desde un enfoque antropológico como el que estamos proponiendo. Desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la “elaboración crítica” de la heterogeneidad de los distintos sedimentos, construir coherencia y conciencia de ello y, en ese proceso, también está la posibilidad de reconocer fragmentos embrionarios de “buen sentido”.

Del trabajo de campo en dialéctica con el trabajo conceptual

La recuperación crítica de la tradición antropológica del *trabajo de campo* resulta una modalidad acorde con la concepción teórica con la que intentamos orientar este enfoque de investigación.

Si bien es cierto que el trabajo de campo ha sido una impronta identificatoria de la investigación antropológica, también ha llevado –dentro y

fuera de la disciplina- a reduccionismos y dicotomías. Dentro de la disciplina es difundida la diferenciación que realizara C.Levi Straus (1968)¹¹⁶ entre “etnografía”, “etnología” y “antropología” como tres etapas o momentos de la investigación. En tal sentido, ubica a la “etnografía” como el momento del trabajo de campo, la observación directa y la descripción de un “grupo lo bastante restringido para que el investigador pueda “recoger la mayor parte de su información gracias a la experiencia personal”. Plantea que la diferencia con la “etnología” y con la “antropología” está dada en que ubica a éstas como momentos de síntesis y conclusiones que van más allá del conocimiento de “primera mano” de la etnografía. Una diferenciación que disocia y fragmenta estos diferentes niveles de conocimientos y, al mismo tiempo, subyace la idea de la descripción etnográfica como posible de realizarse sin mediación conceptual en la medida que tal trabajo se reserva a los pasos siguientes de la etnología y la antropología.

Fuera de la antropología, en el contexto de las demás disciplinas sociales, también se habla de “método antropológico” en relación al trabajo de campo y a una de las estrategias privilegiadas –generalmente entendida como “técnica”- la observación participante.

Desde el enfoque que nos interesa desarrollar planteamos la relevancia metodológica del *trabajo de campo* en relación a la *conceptualización social* que sustentamos como conjunto/totalización compleja de procesos y relaciones. Una conceptualización que supone, más allá de las particularidades de los problemas de cada investigación, contar con *estrategias metodológicas intensivas* que posibiliten entamar los aspectos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos. Ello no significa absolutizar este tipo de estrategias. Al contrario, podemos recurrir a otras, incluso a las de carácter extensivo, como ya hemos dicho.

Sin embargo, entendemos que las características de intensidad e interacción que se realizan en esos procesos de campo con los conocimientos y significados de los sujetos, resultan relevantes para el enfoque socioantropológico

¹¹⁵ A.Gramsci (1983) op.cit.

¹¹⁶ C.Lévi Strauss (1968) op.cit.

que planteamos, a condición de no disociar dicho trabajo de campo del trabajo conceptual en una dialéctica en la que, tanto uno como otro, se van modificando.

Vale realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, aún cuando esta modalidad de construcción de la información nos parece importante, no significa que la absoluticemos como la única posible. Por el contrario, consideramos necesario complementarla y contrastarla –con las precauciones que requieran sus diferencias- con informaciones derivadas de otras fuentes (censos, encuestas, archivos históricos, documentos). En segundo lugar, en relación al trabajo de campo en su relación dialéctica con el trabajo conceptual, se plantean algunas cuestiones metodológicas fuertes que requieren ser explicitadas. Por una parte, se considera necesario desarrollar el trabajo de campo acompañado de una reflexividad en torno a los filtros que interpone el propio sentido común del investigador, seleccionando o eliminando muchos de los aspectos en juego. De ahí que cobre sentido, el planteamiento de “observar y registrar todo” como modalidad de reconocimiento de una selectividad que funciona a través de esquemas o categorías explícitas o implícitas que lleva a visibilizar algunos aspectos y descartar a otros como irrelevantes (E.Rockwell; 1985)¹¹⁷ Por otra parte, al contrario de los métodos formalizados que implica operacionalizaciones conceptuales u otras tipificaciones, se va realizando un trabajo de problematización del material, construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nuevas búsquedas en el campo que conducirá a nuevas problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles al tiempo que se continúa con un trabajo de campo más sistemático, con focalizaciones más precisas.

En tercer lugar, el papel de la teoría en relación al trabajo de campo, adquiere algunas particularidades. Habría que aclarar que no planteamos colocar lo conceptual entre paréntesis, al modo fenomenológico, para que emerjan las categorizaciones sólo desde la experiencia empírica. Tampoco partimos de un “marco” teórico que delimite con precisión el campo observacional, como lo requieren otros diseños de investigación.

Más bien, intentamos abrir un proceso de construcción que, desde cierta flexibilidad teórica permite un juego de modificaciones en lo observable y lo conceptual en el que se van construyendo categorías analíticas de diferentes niveles. La flexibilidad teórica no significa que determinadas orientaciones, concepciones básicas de lo social se modifiquen desde algún "descubrimiento". Sino que conlleva la importancia de "sorprenderse", de acceder a conocimientos no pensados en el paradigma inicial (P:Willis; 1985)¹¹⁸.

La peculiaridad que adquiere este proceso de construcción en la investigación antropológica es la mediación del "mundo conceptual en el que viven los sujetos" (C.Geertz; 1987)¹¹⁹. De ahí, una permanente tensión entre la necesidad de aprehender/entender ese universo de significaciones, conocimientos, valoraciones propias del mundo de los sujetos y la exigencia analítica en la construcción de un objeto de estudio al que pueden integrarse dichas categorías.

Por lo tanto, la teoría no es entendida como desgajada del conocimiento social, elaborada en "contra del sentido común" (P.Bourdieu- J.C. Chamboredon; J.C.Passeron; 1975)¹²⁰. Más bien, como ya dijimos, trabajamos críticamente con el sentido común. Como plantea E. Rockwell (1985)¹²¹ "Toda teoría muestra no sólo rupturas, sino también continuidades con el sentido común y con el conocimiento social".

En este sentido, la teoría permite entender y coherentizar las múltiples heterogeneidades empíricas, posibilitando una construcción donde no se desdibuje el contenido concreto del objeto bajo estudio en una trama conceptual en abstracto. Una construcción que, desde luego, no es una reproducción inmediata sino un proceso en el que se tensionan categorías empíricas, categorías sociales, categorías conceptuales.

¹¹⁷ E. Rockwell (1985) Seminario dictado en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados; IPN; México, DF (abril-mayo)

¹¹⁸ P. Willis (1985) op.cit.

¹¹⁹ Clifford Geertz (1987) op.cit.

¹²⁰ P. Bourdieu-JC. Chamboredon-JC: Passeron (1975) *El oficio de sociólogo*; Siglo XXI editores; Buenos Aires; Argentina

¹²¹ E. Rockwell (1985) op.cit.

En síntesis, cuando se plantea el trabajo conceptual en dialéctica con el trabajo de campo, se pueden discriminar distintas situaciones en juego.

La flexibilidad teórica metodológica que permite ir transformando el conocimiento de tal modo que se evite cosificar la teoría y reducir lo observable.

El desplazamiento de la polaridad sujeto cognoscente-objeto de estudio en una relación sujeto-sujeto-objeto de conocimiento en la que se plantea la reflexibilidad y control del involucramiento del investigador.

Finalmente, la tensión de los aspectos vinculados con la organización del trabajo de campo, incluye algunas problemáticas que trasciende lo meramente estratégico. Las distintas decisiones acerca de la selección y recorte del referente empírico, los criterios que lo fundamentan vinculados en una relación coherente con los interrogantes de investigación, con las posibilidades de acceso, con los problemas éticos, con la selección de las estrategias más pertinentes, van configurando y definiendo las situaciones de campo (E.Rockwell; 1987)¹²². Situaciones que nos compromete como sujetos en una experiencia de "familiarización" y "extrañamiento" permanente dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamientos y distancias, de intercambios de conocimientos que, de hecho, nos modifica como sujetos. Es decir, el participar de un proceso de interacción social que provoca tipificaciones, identificaciones, rechazos, resulta desde el punto de vista metodológico, cruciales en el análisis interpretativo y en la contextualización del proceso de investigación.

Esta dinámica se da desde el primer momento que comenzamos a negociar nuestro lugar en el espacio de la investigación. Lo que se espera de uno, lo que interpretan para lo cual uno está allí, también adquieren significados para el trabajo. En fin, una experiencia que en el mejor de los casos, genera conocimientos que transforman y nos transforma.

2. LOS REFERENTES ESPECÍFICOS QUE HACEN A ESTA TESIS

De un esbozo de modelo relacional

¹²² E.Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y estudios Avanzados; IPN; México; DF.

Intentaré esbozar una propuesta de modelo de análisis que, aunque provisorio y abierto a discusiones, posibilita la organización del conjunto de preguntas directrices del proceso de investigación al interior de un programa que resulte coherente. En tal sentido, la noción de "modelo" que adopto no supone una formalización del análisis sino, más bien, una orientación que además de delimitar la concepción general en que se sustenta el trabajo, diferencie las dimensiones constitutivas de la problemática bajo estudio y clarifique los conceptos básicos que utilizaremos.

Es decir, un esbozo que sintetice las "preguntas conductoras" del proceso de investigación y, como tales, se constituyen –al decir de R.García (1986)¹²³ en el "marco epistémico" en el que se sustenta este trabajo. Por lo tanto, se trata de organizar a las mismas al interior de un esquema que permita ubicar los *nexos relacionales* entre distintas *dimensiones* que se plantean de un modo pertinente en los distintos *niveles y escalas* de focalizaciones. En este sentido, hablo de una concepción *relacional* que planteo desde el enfoque socioantropológico expuesto anteriormente.

Hemos visto en el capítulo anterior que, los interrogantes fundantes del proyecto de investigación original¹²⁴, se generaron en torno a determinadas situaciones que afectaban la educación básica de América Latina. Fundamentalmente, aquellas referidas a los niños pertenecientes a hogares pobres estructurales¹²⁵.

¹²³ Rolando García (1986) "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos" en E.Leff (coord.) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*; Siglo veintiuno editores; México; DF

¹²⁴ Proyecto (1993): *Escuela, Familia y Etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana*; Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario; Argentina (1995); Inscripción a Carrera Doctorado; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires; Res.CD N°807/94

¹²⁵ Utilizo la noción de "pobreza estructural" tal como lo ha caracterizado el Instituto de Estadísticas y Censos (1990). Es decir, grupos poblacionales que históricamente han registrado necesidades básicas insatisfechas, cuyos asentamientos socioespaciales se configuran alrededor de las denominadas "villas miserias". Para una discusión acerca de la heterogeneidad de la pobreza ver A.Minujin y otros (1992) *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*; Unicef/Losada; Buenos Aires; Argentina

Interrogantes que fuimos desplazando y/o complejizando a partir de aquella preocupación inicial por entender las paradojas entre la profundización de la pobreza, por un lado y la estabilidad en las tasas de escolarización -nunca inferior al 97%-, por el otro, estimularon el conocimiento de esa permanencia del niño en la escuela. ¿Cómo se configura ese campo escolar en el que permanece el niño? ¿cómo insiden en las experiencias del niño las lógicas socioculturales se van configurando en la vida escolar desde los condicionamientos contextuales de la época? Preguntas que intentaban dar cuenta, en las experiencias del niño, los distintos cruces entre su vida escolar y familiar¹²⁶⁾.

Sin embargo, tanto por las dinámicas del mismo proceso de investigación interrelacionado con las demandas de maestras/os y de representantes indígenas (las que restaron posibilidades de tiempo para el centrar en las experiencias formativas del niño), como por las transformaciones del contexto sociohistórico, los interrogantes se fueron desplazando. Aún cuando la preocupación inicial se mantiene, vinculada a la *relación escuela y familias* -criollas e indígenas tobas¹²⁷⁾-, fuimos abriendo y precisando otros aspectos problemáticos.

Estas diferencias en las tradiciones socioétnicas de las familias y, por ende, de las experiencias formativas de los niños, abre otro campo al considerarlos en relación con las experiencias escolares. ¿Cómo se configuran estas distintas experiencias formativas? ¿Qué lógicas se van constituyendo? ¿Qué contenidos cognoscitivos, normativos, valorativos circulan en las diferentes experiencias? ¿Cómo son socializados por maestros, padres u otros adultos del ámbito familiar? Interrogantes que, remiten a la *relación* entre escuelas y familias y, en ella, a las lógicas socioculturales que se cruzan. ¿cómo confluyen -a nivel de la cotidianeidad escolar- esos procesos y relaciones en la construcción de *identidades escolares*?

¹²⁶⁾ En el capítulo anterior hemos explicitado las dificultades que tuvimos para centrar el trabajo en las experiencias de los niños en esos contextos.

¹²⁷⁾ En cuanto a las familias con las que trabajamos, tienen en común: sus experiencias en la denominada "pobreza estructural"; el haber migrado a la ciudad de Rosario desde distintas procedencias regionales (fundamentalmente Chaco y Corrientes, entre otras); el residir en las "villas miserias". No obstante, se diferencian por sus distintas tradiciones socioétnicas: criollas e indígenas. La autopercepción étnica más clara deriva del conjunto social configurado por las

Es decir, tanto de las *identidades magisteriales*, tensionadas de modo específico ante los contextos de pobreza -que se van profundizando- y la visibilidad de una *diversidad sociocultural* que, oficialmente, no era contemplada en las experiencias escolares; como las *identidades del niño escolarizado* al confrontar y conjugar sus distintas experiencias de vida.

La dilucidación de estos interrogantes nos ubica en un campo de análisis de estructuración cotidiana de las relaciones escuela y familias cuya intelegibilidad se logra en las interpenetraciones de otros procesos y relaciones contextuales que las conforman y, al a vez, las trascienden. En tal sentido, destacamos tanto las políticas educativas estatales que fueron modificando aspectos de la vida escolar con sus implementaciones y legitimaciones discursivas; como la profundización de la pobreza urbana con sus incidencias en la vida familiar y escolar.

De ahí que, como ya hemos planteado, deriva un programa investigativo en el que se intersectan, en los procesos socioeducativos, distintos procesos sociopolíticos y sociurbanos. Un programa que interroga a los procesos escolares y familiares desde las lógicas hegemónicas y, a su vez, de cómo estas lógicas pueden ser apropiadas, resignificadas, rechazadas en otros procesos diferentes.

El sentido teórico que subyace en lo anterior relativiza los enfoques que plantearon tal problemática a modo de contraste y oposición entre la "cultura" de los grupos subordinados y la "cultura" representada por la escuela. Enfoques que han generalizado -con bastante fuerza- explicaciones que, sustentadas en esa disociación y "conflicto cultural" entre el mundo escolar y el mundo familiar, le han atribuído a ello el peso de los "fracasos" y "desajustes" escolares de las poblaciones subalternas.

Por lo tanto, lo que se intenta es inscribir la relación entre las *configuraciones escolares* y la *diversidad sociocultural* de las familias pobres urbanas en procesos estructurales y sociohistóricos más generales. En otras

familias de indígenas *qom* o *tobas* que, desde la década del 60 del siglo pasado, comienzan a llegar a la ciudad, tal como desarrollaremos en el capítulo siete.

palabras, apuntan a permear aquel foco de investigación con los procesos que emergen de la relación entre Estado educador y “sociedad civil”¹²⁸.

En lo anterior están contenidos algunos conceptos que resultan básicos en este trabajo y, por lo tanto, necesario de algunas precisiones.

Cuando se habla de *configuraciones* -ya sea escolares, familiares u otras- al recrear planteamientos realizados por N. Elías (1982)¹²⁹ intento dar cuenta tanto de los procesos cotidianos en que se involucran los sujetos particulares como de la relación de esos procesos con los de orden estructural.

Además, las diferenciaciones que realizo a los efectos del análisis, entre “lo escolar” y “extraescolar/familiar” requiere aclarar la perspectiva con que lo concibo. Primero, no suponen campo dicotomizados y autónomos uno de otro. Por el contrario, como ya lo he planteado, la hipótesis conceptual fuerte parte de considerar los procesos generados en cada uno en sus mutuos condicionamientos, intercambios y límites. Segundo, tampoco implica neutralizar los procesos de apropiación que realizan creativamente los sujetos tras lo que podría suponerse una “socialización institucional” -escolar y/o familiar- que se impone de modo homogéneo y vertical (de autoridades a docentes; de adultos a niños).

En tal sentido, las nociones de “escuela” y de “familia” aún cuando remiten a unidades empíricas en las que cotidianamente se construyen determinados procesos particulares, las entiendo como categorías sociohistóricas que van transformando sus sentidos según las épocas y los contextos sociales. Categorías

¹²⁸ Con el uso de la noción de “sociedad civil” no pretendo incorporar un concepto que homogeneiza heterogéneas y contradictorias expresiones sociales. Si bien la utilizo para nombrar un campo diferente al estatal -aunque interpenetrado por él- está impregnada de la concepción gramsciana y, por lo tanto, con el dinamismo que le impregnan los conflictos entre las distintas expresiones sociales en los procesos de construcción de hegemonía. Por lo tanto, importa no desconocer las interacciones de grupos con anclajes socioeconómicos y político diferenciados y, por lo tanto, con diferenciadas posibilidades de presencia en el espacio público. Particularmente, al interior de este programa de investigación, supone un foco de interés de la vida urbana como el de las familias insertas en contextos de pobreza estructural y las modalidades organizativas de diferentes características, entre las que incluimos algunas vinculadas con la participación colectiva de docentes que trabajan en escuelas de estos contextos. Además, es relevante la participación de los grupos indígenas en sus luchas por sus derechos, entre los que figuran el de la educación, como veremos.

¹²⁹ Norbert Elías (1982) *La sociedad cortesana*; Fondo de Cultura Económica; México; DF

que pueden plantearse como campos de mediación¹³⁰ o de intersección configurativa de distintos procesos que, a su vez, son constituídos por otros procesos que trascienden el contexto sociohistórico inmediato. De ahí que, coexistan y se entrecruzan dialécticamente dimensiones que van más allá de sus propias fronteras. Conceptualmente, las relaciones entre las diferentes dimensiones no se desenvuelven externamente unas de otras, sino que van imbricándose en el desarrollo de los distintos procesos que se abren.

Dentro de esas dimensiones me interesa diferenciar, por un lado, aquellos procesos vinculados con las políticas educativas estatales y, por el otro, aquellos procesos relacionados con los intereses, expectativas, legitimaciones diferenciadas de sectores de la sociedad civil limitados, aquí, fundamentalmente, a las familias pobres urbanas.

Desde este punto de vista, el campo escolar, es escenario de procesos de “densa interculturalidad” (N.García Canclini; 1992) en tanto se confrontan, interactúan, modifican distintas tradiciones socioculturales, distintos intereses y expectativas, distintas legitimaciones ideológicas, distintos esquemas perceptivos, distintos sistemas de creencias, distintos posicionamientos. Es decir, un campo intercultural –de diversidad sociocultural- no sólo por la presencia de las distintas tradiciones socioétnicas de las familias, sino también por las propias diversidades escolares. Desde aquellas que devienen de las diferentes prácticas y relaciones escolares, las huellas de las diferentes tradiciones magisteriales, los distintos posicionamientos teóricos, pedagógicos, ideológicos de sus integrantes hasta las concepciones –no siempre homogéneas- que se desprenden de las políticas estatales.

Por lo tanto, la noción de *interculturalidad* no supone interacciones sociales de reciprocidades neutras y simétricas. Sino la puesta en escena de contradicciones, conflictos y negociaciones generadas en las luchas –explícitas o

¹³⁰ Hablar de *campo de mediación* no significa inscribirnos en una concepción que, como plantea Raymond Williams (1980) implique perpetuar un “dualismo básico” y el sentido de “áreas u órdenes de la realidad separados o preexistentes entre los cuales tiene lugar el proceso mediador de un modo independiente como determinado por sus naturalezas precedentes”. Contrariamente, el intento es *relacional* lo que implica, fundamentalmente, conocer las mutuas interacciones y

no- entre los diferentes intereses, legitimaciones y sentidos en juego. Dentro de este horizonte conceptual, las problemáticas de la *interculturalidad* no son consideradas linealmente como la coexistencia de una diversidad sociocultural sustancialista y estática. Al ubicarlas en un campo construido en las interacciones entre las distintas *tradiciones* –en el sentido que le otorga R.Williams; 1980¹³¹- a las que pertenecen tanto los maestros como los niños y sus familias –criollas e indígenas-, amén de las que devienen del estado y la ciudad, se destacan los procesos –generalmente- conflictivos de intercambios e “hibridaciones” múltiples que los sujetos despliegan en medio de las condiciones sociohistóricas.

Un campo intercultural en el que, además, se generan los distintos *procesos de construcciones de las identidades escolares*, tanto magisteriales como las del niño escolarizado y a su vez, aquellas que se configuran desde los mismos grupos indígenas vinculadas a los procesos urbanos y educativos.

He trabajado estos procesos atendiendo a dos movimientos que, desde luego, se dialectizan en nivel de la vida social. Por un lado, los procesos constitutivos de un “nosotros” o aquellos que remiten a distintas pertenencias imaginarias y reales que se configuran en las *identidades/etnicidades* (pueden ser las magisteriales o de “comunidades indígenas” en la ciudad, como veremos más adelante). Por el otro, los procesos de construcción de *alteridades* que, de hecho, juegan en las constituciones identitarias. De ahí que los procesos identitarios se configuran en procesos de construcción de alteridades ya sea inmediatas o mediatas y, por lo tanto, contruídos tanto a nivel de la copresencia cotidiana pero, también, desde las políticas oficiales, los medios periodísticos, las distintas modalidades que producen imágenes de otredad. La expansión de construcciones de “alteridades” desde estos niveles, cargados de un contenido de etnización/racialización de la pobreza, hacen que su análisis adquiera relevancia ya que se tornan en construcciones políticas. Por lo tanto, hablar de *procesos de*

transformaciones que se van generando en las interconexiones de diferentes dimensiones en juego.

¹³¹ “Tradición” definida como un proceso de continuidad deliberada, deseada –y no continuidad necesaria- de aspectos significativos del pasado recibidos y recuperados en una selección y reselección de los mismos. R.Williams (1980) *Marxismo y literatura*; Ediciones Península; Barcelona; España

identidades y/o etnicidades supone desplegar, en las investigaciones, un nivel de cierta dimensión sociocultural referido a la construcción de las subjetividades sociales de un determinado conjunto social o socioétnico en el contexto de las condiciones de una época. Nivel de las subjetividades que, a la vez, implican construcciones políticas cuando logran determinado consenso colectivo y cierta permanencia pública (por ejemplo, los movimientos magisteriales agremiados o los movimientos indígenas).

Luego, entiendo como *identidades/eticidades* a aquellos procesos que desarrollan los sujetos en la coextensividad de sus prácticas y el conjunto de significaciones que producen determinadas condiciones sociohistóricas. En tal sentido, no refiero sólo a las prácticas discursivas, como plantean algunos autores.

Al plantear, las *identidades como procesos* supone atender movimientos heterogéneos y contradictorios en los que se van entretejiendo prácticas, relaciones y situaciones concretas con las transposiciones simbólicas generadas en la dialéctica de la propia representación y la de los otros.

De ahí que, los procesos de construcción de identidades sociales suponen *procesos relacionales* que implica la construcción —explícita o implícita— de *otredades*. Como dije, estas otredades pueden ser inmediatas o mediatas, como veremos en el caso de las identidades magisteriales en las que se juegan desde la relación maestro y niño, la misma estructura de la experiencia institucional, el papel múltiple que juega el estado hasta las variadas representaciones, expectativas y demandas de los padres y la sociedad que, en general, van produciendo imágenes magisteriales.

En síntesis, se trata de construcciones que, en la medida que se pongan en juego en el análisis las interacciones dialécticas de distintos procesos —incluso las huellas que devienen del pasado— se evita caer en sustancialismos o culturalismos tan extendidos en estos momentos. Construcciones en las que, sin descuidar los procesos contextuales en el que los sujetos desarrollan sus prácticas, será importante considerar las producciones ideológicas que realizan como aquellos cuerpos justificatorios en los que se asientan los procesos de identidades y/o construcciones de otredades.

Finalmente, analizar los procesos de construcción de identidades y otredades en estas épocas de profunda *desigualdad social* nos coloca frente a muchos desafíos conceptuales que son, a la vez, morales.

Resumiendo, he tratado de sistematizar los interrogantes que se fueron abriendo, identificar dimensiones y/o procesos que se interrelacionan en la problemática que interesa y aclarar algunas conceptualizaciones centrales que volveremos a encontrar a lo largo del trabajo. Un esbozo de sus relaciones y de la concepción teórica en la que se sustentan.

De las implementaciones metodológicas

La base documental en que se sustenta este trabajo ha sido construída ininterrumpidamente durante más de una década, tal como se ha historizado en el capítulo anterior¹³².

Metodológicamente, la misma se fue elaborando, fundamentalmente, a través de la combinación de dos modalidades de trabajo. Por una parte, mediante el trabajo de campo en escuelas y familias, a través de observaciones y entrevistas in situ. Por otra parte, mediante la implementación de estrategias grupales (como el Taller de Educadores, en sus distintas modalidades de implementación, con maestros en actividad; el Taller de la memoria grupal, con miembros de la comunidad de indígenas toba; además de entrevistas grupales con madres de los niños en edad escolar y con niños)

El diseño original preveía la complementación de un Estudio Intensivo Principal en dos escuelas oficiales a las que acceden niños de familias

¹³² Si bien el proyecto original es del año 1993, iniciamos exploraciones de campo a fines de la década del ochenta. Aún cuando desde ese entonces contamos con abundantes registros de campo, el trabajo más intensivo con escuelas y maestros —en un promedio de cinco horas semanales aproximadamente— se realizó desde el año 1992 hasta el año 1997. Sin la intensidad del trabajo con las escuelas, durante esos años también se incursionó a nivel de las familias. Durante 1993 y 1994, se trabajó con familias con niños que cursaban el primer grado por ese entonces (zona NO de la ciudad). En el año 1996 con familias de la zona Sur de la ciudad. A su vez, desde 1992 hasta el 2000, se trabajó con los docentes, directivos, padres, consejos de ancianos y otros representantes de escuelas bilingües indígenas (si bien tenemos registros desde fines de 1990, cuando comienza la experiencia).

caracterizadas como “pobres estructurales”, asentados en “villas miserias” con Estudios comparativos en distintas escuelas que permitiera aumentar la confiabilidad de las construcciones realizadas.

La selección de las escuelas se ha basado en criterios que aseguren cierta homogeneidad en algunos aspectos y diversidad en otros. Todas las escuelas dependen del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, comparten estructuras de autoridad y normas generales de funcionamiento, formas de incorporar al personal docente, planes curriculares en las distintas áreas de conocimiento (a excepción de la escuela a la concurren niños tobas, en estos dos últimos aspectos). Difieren en cuanto a las características socioculturales y étnicas de los grupos familiares a que pertenecen los niños.

Para el Estudio Intensivo principal, se pensaba en una escuela con niños “criollos” y otra, con niños indígenas. Sin embargo, desde 1992, se centró el estudio en la escuela destinada a la población toba tanto por la presencia en ella de un porcentaje de niños “criollos”¹³³ como por la factibilidad de concreción del trabajo.

Para los estudios comparativos la selección trató de cubrir distintas “villas miserias” de la ciudad de Rosario. En tal sentido se trabajó –en Taller de Educadores- en doce escuelas convocadas a partir de un “mapeado” de la ciudad en relación a la ubicación de esos asentamientos, desde el año 1994 hasta 1997.

Todo el material resultante –de observaciones y entrevistas- se inscribieron en “registros de campo”, realizados in situ, con posteriores ampliaciones, respetándose la textualidad de las verbalizaciones, las conductas gestuales, los contextos. Mientras, los registros de las estrategias grupales, fueron grabadas en su totalidad.

En todos los casos, el trabajo se llevó a cabo con el consentimiento previo de las personas comprometidas. En muchas ocasiones, se socializaron registros de observaciones y, en los talleres, las desgrabaciones de las reuniones de trabajo.

La información fue sometida a distintos procedimientos analíticos a partir de los cuales se fue identificando campos temáticos que permitiera relacionar informaciones dispersas y a éstas con las referencias conceptuales.

De algunas anticipaciones hipotéticas y una tesis general

Del conjunto de interrogantes planteados más arriba desprendo algunas anticipaciones hipotéticas generadas en el proceso investigativo. Por lo tanto, las mismas no sólo remiten a construcciones realizadas en distintos momentos de dicho proceso sino, también, a cuestiones de diferentes órdenes.

En tal sentido, distingo por un lado, aquellas anticipaciones hipotéticas más claramente de corte teórico conceptual con las que orientamos este proceso de investigación, tal como las explicité anteriormente. Por el otro, dos conjuntos hipotéticos que refieren más específicamente a los procesos y relaciones bajo estudio: a) un conjunto que contiene los lineamientos de partida; b) otro conjunto que intenta mostrar los aspectos trabajados y contenidos en el presente trabajo dentro de una tesis general.

Antes de referirme a ello es necesario aclarar el sentido teórico metodológico con que entiendo a las "anticipaciones hipotéticas". Las mismas tienen el carácter de explicitaciones que aún cuando orientan o se ponen en juego en los procesos de construcción de conocimientos no significan que intenten ser corroboradas en dicho proceso. Es decir, no tienen el carácter de afirmaciones para su eventual comprobación. Más bien, son formuladas a modo de supuestos que subyacen cuya explicitación, además, tiende a que puedan ser controladas y que no se nos impongan acríticamente. No obstante, al mencionarlas en esta instancia, se nos vuelve a presentar como otro momento de control –más externo– en tanto permite al lector discutir cuanto de estos supuestos aprisionaron o no el proceso creativo de todo el trabajo.

¹³³ El porcentaje de niños "criollos" fue en aumento en relación al que había al inicio de la

Dentro de las anticipaciones hipotéticas que he formulado en el momento de inicio del trabajo¹³⁴ se plantean:

- Que en los *procesos de escolarización* en contextos de pobreza urbana pareciera que se van neutralizando la especificidad del trabajo con los conocimientos. El maestro va desdibujando su práctica profesional – pedagógica- asumiendo funciones cuyo contenido se vincula preferentemente a aspectos de tipo emocional y afectivo. Ello no estaría produciéndose como complemento de la tarea cognoscitiva, sino desplazándola a partir de ciertas representaciones construídas acerca de ñas necesidades y posibilidades del niño¹³⁵.
- En las valoraciones y perçepciones de la imagen del niño, los padres y los maestros –aún desde distintas racionalidades- parecieran coincidir acerca de las escasas posibilidades de su escolarización.
- No obstante lo anterior, padres y maestros, en las prácticas y relaciones cotidianas con los niños, ponen de manifiesto un desconocimiento mutuo acerca de la racionalidad y condicionamientos de cada ámbito en el que el niño se desenvuelve.
- Por lo tanto, la autoimagen que el niño va construyendo de su escolaridad puede estar limitada, tanto por esos desconocimientos mutuos que los adultos tienen acerca de las lógicas del otro ámbito (los maestros de la lógica familiar, los padres de la escolar) como, por las modalidades con que es tratado su propio conocimiento del mundo y las cosas que lo rodean frente a la delimitación que se realiza con el conocimiento escolar.
- Es decir, pareciera que el conocimiento extraescolar que el niño porta se incorpora al aula –contrariamente a los supuestos de que no se incorporan- de un modo que tiende a cristalizarlo como “dato”. Otros

experiencia, en 1990, estabilizándose, aproximadamente, en un 20 % del total.

¹³⁴ Tal como figuran en el proyecto original (1993) op.cit.

¹³⁵ Anticipación hipotética que deriva de un trabajo anterior. Ver E.Achilli (Junio 1985) “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro” en *VVAA Investigación en Talleres de Educadores* (Informe Final); Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales (CRCSO) Rosario; Argentina; IDRC; Ottawa; Canadá

estudios han mostrado que se los presenta para la ejemplificación y, en todo caso, para la legitimación- del conocimiento definido institucionalmente. Dicho de otra manera, no se integra dicho conocimiento a la enseñanza. De ahí que, los “esquemas a través de los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo” (E.Rockwell; 1982) quedan estereotipados y pierdan la significación que podrían alcanzar¹³⁶.

Anticipaciones focalizadas a los procesos de escolarización de los niños que, aún cuando se fue desplazando, no dejaron de tener continuidad como se verá en los próximos capítulos.

Sin embargo, me interesa mostrar su complejización en el intento por conocer la *estructura y sentido de la escolarización* que se fue configurando en las múltiples construcciones cotidianas de las relaciones escuela y familia, en tiempos de profundización de la pobreza y de reformas educativas. Es decir, dentro de un campo nodal que condensa situaciones conflictivas y contradictorias que posibilita ubicar distancias y huellas entre las reformas educativas y las complejas realidades cotidianas.

En tal sentido, destaco una tesis general derivada de lo anterior, que permite contextualizar y entender la lógica general del presente trabajo en tanto lo recorren su totalidad. Planteo que, en el contexto de las transformaciones que se fueron profundizando durante la década de los noventa, se pueden distinguir dos movimientos paradójales que concurren en la estructuración y sentido de la escolaridad de ese tiempo.

1. Por un lado, un conjunto de procesos de *fragmentación sociocultural* que fueron calando los ámbitos escolares y familiares cotidianos como parte de una lógica profunda que da continuidad –en esa escala- de las condiciones y límites del contexto estructural hegemónico (múltiples

¹³⁶ Del proyecto original (1993); op.cit.

procesos de fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales, en las tradiciones organizativas, en las situaciones laborales de estos ámbitos colectivos; rupturas intergeneracionales, rupturas identitarias, segmentaciones escolares/familiares, profunda producción de sufrimiento social cruzando los mismos)

2. Por el otro, un movimiento que pareciera ir desplazando lo que fueran las políticas educativas estatales –ancladas en la conformación de los Estados nacionales- con sus dinámicas supuestamente homogeneizadoras, hacia políticas educativas –que podríamos entender como “identitarias”- en tanto impulsan la visibilidad de las “diversidades culturales”, propugnando la organización de experiencias educativas particulares (locales, regionales, indígenas o vinculadas a cada “comunidad educativa”¹³⁷)

Dos grandes movimientos que aparecen como paradójales: de las fragmentaciones socioculturales a las políticas identitarias.

Sin embargo, resultan intelegibles en sus confluencias como partes de las transformaciones hegemónicas de una época, vinculadas a las lógicas del mercado, de la privatización, de los ajustes presupuestarios que, por un lado, fragmentan los colectivos y, a su vez, provocan sentimientos de pertenencias particularistas. Movimientos complejos que se van configurando en distintas modalidades y procesos. Algunos, pueden vincularse con la reproducción a escala cotidiana de algunas de las lógicas hegemónicas de atomización o fragmentación tanto a nivel de las relaciones sociales –por ejemplo, debilitamiento

¹³⁷ M.Narodowsky (1998) habla de “comunidades educativas” como aquella formada por los educadores, los alumnos y sus familias. El autor las plantea en el contexto de relativizar la necesidad de continuar el desarrollo de “políticas educativas de Estado”. Criticando a políticos e intelectuales “progresistas y reaccionarios” que demandan la responsabilidad estatal en los procesos educativos, propone abrir un proceso de “*descentralización profunda del poder y el saber para que las familias de nuestro país (...) y todos los educadores posean herramientas financieras, institucionales y pedagógicas para construir una educación de calidad em una sociedad democrática y diversa*” Su planteamiento está dirigido a “*avanzar en el proceso de desestatización de una porción significativa de la política educativa, transfiriendo a las denominadas “comunidades educativas (...) la capacidad de ejercicio de poder acerca de la educación para sus integrantes*”. Una clara propuesta política ligada a las experiencias norteamericanas de “*charterización*” escolar. Una de las modalidades de privatización de la escuela pública.

de los colectivos docentes, fracturación de identidades magisteriales- como a nivel de la estructuración de los sentidos comunes en tanto internalizan sus legitimaciones. Otros las resignifican, las transforman, las resisten de diversos modos. Lo mismo, con las distintas modalidades que pueden adoptar estas “políticas identitarias”, por ejemplo, desde aquellas que tienden hacia “comunidades educativas” como parte de los avances privatizadores y de las segmentaciones desiguales del sistema hasta las posibilidades que se abren para distintas experiencias alternativas o aquellas que pueden reforzar movimientos colectivos de lucha como el caso de los movimientos indígenas.

Una tesis general que muestra procesos tensionales de una época y que trataré de ir desmenuzando en los siguientes capítulos.

Capítulo 3

INVESTIGACION Y COPARTICIPACIÓN. LAS ESTRATEGIAS GRUPALES DE INVESTIGACION

“Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, sino ocasional y disgregada, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masa (...) El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario”

Teniendo en cuenta el peso relevante que ha jugado en esta tesis la articulación de la investigación con procesos de co-participación, es que dedico un capítulo especial para su tratamiento. Con ello, me planteo un doble objetivo. Por un lado, brindar más elementos acerca de cómo logramos conocer los cotidianos escolares y a los sujetos involucrados a través de ciertas estrategias grupales de investigación. Por el otro, sistematizar y difundir las características de estas estrategias prestando atención al proceso de coordinación de las mismas, como parte del aporte que puede generar la tesis a partir del uso o desplazamientos de estas estrategias a otros campos socioculturales. Me detengo, particularmente, en aquellas que han sido de mayor relevancia en esta investigación. Por un lado, la que denominamos “*Taller de Educadores*” a fin de caracterizarlo, diferenciando las distintas modalidades que aplicamos a lo largo del proceso investigativo y, finalmente, describo sus lógicas de implementación. Por el otro, me referiré a otra de las estrategias que denominamos “*Taller de la memoria grupal*” la que fue organizada a partir de una demanda de docentes y representantes del grupo socioétnico toba relacionados con una de las escuelas con las que trabajamos. Muestro cómo la planteamos metodológica y teóricamente y el tipo de documentación que generamos.

1. INVESTIGACION SOCIAL Y ESTRATEGIAS GRUPALES. ALGUNOS FUNDAMENTOS GENERALES¹³⁸

Como parte del contexto de controversias en torno de las tradiciones ortodoxas de investigación, mencionadas en el capítulo anterior, también se abrieron propuestas que, genéricamente, podemos denominar como "investigación participativa". Las mismas, se incorporan al debate como modalidades de investigación alternativas, diferentes, que confrontan con aquellas que se identifican como tradicionales. Teniendo en cuenta que, estas modalidades de investigación también se sustentan en *estrategias grupales*, resulta necesario hacer referencia a las mismas.

En América Latina, desde la década de los 60, las propuestas en el campo de la investigación participativa han sido múltiples y muy diferenciadas entre sí, tal como plantea M. Gajardo (1982)¹³⁹. Entre los aspectos comunes a las mismas se plantean la integración teoría y práctica, el trabajo conjunto con sectores sociales más relegados de la sociedad, la explicitación de la intencionalidad política de trabajar con esos sectores en la perspectiva de cambios sociales. Así mismo, numerosos trabajos surgidos de esas perspectivas, han señalado un conjunto de límites en su desarrollo, tales como las inconsistencias teóricas y metodológicas, la neutralización de los procesos de generación de conocimientos sistemáticos versus la acción educativa/política, las ambigüedades y confusiones en los procesos de participación, las tendencias a un empirismo paternalista del investigador (G.Batallán, 1982; P.Demo, 1985; M.T.Sirvent, 1988 entre otros)¹⁴⁰.

¹³⁸ Muchos de los planteamientos de este capítulo retoman aspectos que trabajé en E. Achilli (1997) *Investigación y Participación. Las estrategias grupales*; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; y en E.Achilli (2000) *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario; Argentina.

¹³⁹ Marcela Gajardo (1982) "Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina"; FLACSO; Programa Santiago de Chile

¹⁴⁰ Graciela Batallán (1982) *Notas sobre investigación participativa* (mimeo); Pedro Demo (1985) *Investigación participante. Mitos y realidades*; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; Argentina; María T. Sirvent (1988) *Investigación participativa: mitos y modelos*; Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Inice); Rosario; Argentina.

En las últimas décadas, se han multiplicado estas modalidades de investigación participativa. En muchos casos, se relacionan con las demandas públicas o de organismos no gubernamentales y con subsidios de distintos organismos internacionales que las impulsan. Modalidades de investigación participativa que se van configurando alrededor de nuevos modelos de acción que se sustentan, tal como lo plantea R. Castel (1984)¹⁴¹ en la redefinición de las funciones tanto del papel del Estado, como del sector privado y de los profesionales. Es decir, en la redefinición de un Estado "desertor" en la implementación de servicios públicos que, no obstante, centraliza y planifica las normas estrictas de su funcionamiento, del control de los resultados, del manejo de los datos; que va acompañada de un incentivo de la iniciativa privada, de las organizaciones no gubernamentales y, a su vez, de un nuevo papel de los profesionales que prestan sus servicios en la planificación e implementación de diversos proyectos¹⁴². Como parte de ese contexto, las investigaciones participativas se han expandido y han interpelado de un modo particular al quehacer antropológico, tanto por los aportes teóricos metodológicos que puede brindar como por su larga tradición en "antropología aplicada"¹⁴³ y participación "comunitaria". De ahí que el "uso" y/o "aplicabilidad" de los conocimientos antropológicos siempre ha abierto un campo tensional en relación a las polémicas de orden político y ético¹⁴⁴.

De lo anterior es posible desprender dos cuestiones. Por un lado que, cuando se combinan procesos de investigación con prácticas de participación estamos en terrenos movedizos y, por lo tanto, los debates y las propuestas se complejizan. Al estar más proclives a derivaciones de distintos órdenes de problemas obliga a estar más atentos a procedimientos de crítica y control de los

¹⁴¹ Robert Castel (1984) *La gestión de los riesgos*; Editorial Anagrama; Barcelona; España

¹⁴² R. Castel (1984) op.cit.

¹⁴³ Ver George Foster (1974) *Antropología aplicada*; Fondo de Cultura Económica; México; Roger Bastide (1972) *Antropología aplicada*; Amorrortu editores; Buenos Aires

¹⁴⁴ E. Achilli (1996) "Antropología y participación. Notas sobre la "participación comunitaria" en el nuevo modelo "gerencial"; Panel sobre: *Antropología aplicada, práctica o de gestión. Experiencias y perspectivas*"; Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; 5 de Octubre 1996.

procesos en los que nos involucramos. Por otro lado, y ya más a nivel del proceso mismo de investigación, volvemos a destacar que, más allá de la justificación o no de una estrategia metodológica como pueden ser estas de coparticipación en estrategias grupales, las mismas siempre se relacionan con la concepción teórica del problema que se intenta construir. Por ello, los interrogantes del proceso de investigación orientan las modalidades de trabajo que se seleccionan.

Las diferentes necesidades que surgen según *qué* queremos conocer, es lo que nos debe tener prevenidos, cuando realizamos complementaciones de estrategias distintas, por lo menos acerca de dos desafíos que se plantean. En primer lugar, acerca de las distorsiones que pueden producir realizar traslaciones/conexiones entre resultados generados desde unas estrategias a otras sin tomar los recaudos teóricos metodológicos necesarios. En segundo lugar, en relación a los reduccionismos que supone acceder al conocimiento de la complejidad de los procesos bajo estudio. Como ya vimos en el capítulo anterior, la cuestión no reside si se focaliza en determinadas estrategias o se combinan distintas, sino en no reducir en la práctica la concepción teórica del objeto de estudio. De ahí la posibilidad de plantearnos una "lógica recursiva/dialéctica" (E.Achilli; 1994)¹⁴⁵ que permita construcciones sucesivas en un proceso de investigación espiralado y en permanente objetivación reflexiva. Es decir, trabajada desde herramientas teóricas y metodológicas que posibilite el proceso de construcción de conocimientos y, a la vez, supone procesos de control y crítica sobre esas mismas herramientas (P.Bourdieu; 1995)¹⁴⁶.

Por lo tanto, cuando hablamos -metodológicamente- de *reflexividad* en la investigación no pensamos en el estilo que lo plantea cierta antropología narcisística más preocupada por lo que le pasa al antropólogo/a que a las relaciones y procesos de los sujetos con los que trabaja. Como tampoco de la reflexividad al modo de las críticas a las descripciones derivadas del trabajo de campo -críticas a la "escritura etnográfica"- que terminan por instaurar un

¹⁴⁵ E. Achilli (1994) "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples"; *Primeras Jornadas sobre "Etnografía y Métodos Cualitativos"*; IDES; Buenos Aires; 9 y 10 de Junio

¹⁴⁶ Pierre Bourdieu y L. Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; Editorial Grijalbo; México D.F.

relativismo nihilista que niega la posibilidad de construcción de conocimientos sistemáticos. Más bien, la ubicamos como un camino para lograr *objetivaciones* de las problemáticas socioculturales bajo análisis. Supone, por lo tanto, ejercer la duda y, en consecuencia, la *crítica* tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad social y la *construimos* como *objeto de estudio*. No obstante, la cuestión de la reflexividad en la investigación –y, más aún cuando se trata de estas estrategias grupales de trabajo- merecen estas aclaraciones ya que muchas veces no pasan de ser un “eslogan” discursivo asistemático y sin ninguna rigurosidad en su implementación¹⁴⁷.

Al desplazar esta noción al trabajo colectivo se intenta *hacer visible* –a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que “no vemos” del mundo social por estar inmerso en él. No lo “vemos” ya sea por la obviedad con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, por carecer de esquemas conceptuales que nos permita “ver” aquello que está “fuera” de nuestro sentido común cristalizado. A su vez, por las dificultades de “ver más allá” de los fenómenos que se nos imponen por la fuerza de su presencia. Es decir, por las dificultades reales de hacer visibles aspectos que subyacen al objeto aparente, que se nos muestra “ingenuamente” en las prácticas y representaciones compartidas.

En síntesis, cuando -desde la investigación- incorporamos determinadas *estrategias grupales* lo hacemos desde tal perspectiva general. No obstante, significa que las incorporamos sin absolutizarlas ni en sus fundamentos ni como el único procedimiento válido. Por el contrario, según lo requiera la problemática bajo estudio, las combinamos con otras modalidades ya sea intensivas –como las distintas estrategias antropológicas de campo- o ya sea de tipo extensivas o documentales.

¹⁴⁷ E.Achilli (2000) op.cit.

Estrategias Grupales como estrategias intensivas de investigación social

En general, las *estrategias grupales* que describiré han sido implementadas como *estrategias de investigación/coinvestigación* y, a la vez, como modalidades de coparticipación en acciones dirigidas al logro de objetivos previamente consensuados entre los interesados.

Se trata de estrategias que se fundan en la tensión entre un *modo de generación de conocimientos* —en relación a determinada problemática social— y un *modo de coparticipación colectiva* alrededor de algún objetivo que reúne. Como ya adelanté, esta combinación implica tal complejidad metodológica que, en principio y teniendo en cuenta mínimas exigencias de rigurosidad, no deberían ser confundidos los distintos diseños en juego. Es decir, los diseños de investigación, tendientes a la generación sistemática de conocimientos y los diseños de planificación colectiva, tendientes al logro de determinadas acciones/propósitos grupales. Diseños que, aunque se complementan mutuamente, se diferencian tanto en sus lógicas de implementación como en los objetivos que se plantean. En un caso, son diseños orientados a la búsqueda y construcción de determinados conocimientos; en el otro, se dirigen a concretar las acciones/actividades previstas en los objetivos del grupo.

Desde tal perspectiva considero a estas estrategias grupales como *estrategias intensivas*. Es decir, estrategias que permiten acceder al conocimiento de determinados procesos socioculturales en profundidad. Por ello, los aportes teóricos y metodológicos de la antropología en el sentido que los presenté en el capítulo anterior, se tornan relevantes para definir y desarrollar a las mismas.

Aquí señalaré algunas cuestiones de dicha tradición que resultan pertinentes desplazar para potenciar estas estrategias grupales como campos de investigación *intensiva*. Me refiero, por una parte, a las características de los diseños que las orientan; por otra parte, a la caracterización de estas estrategias como espacios recursivos de construcción de conocimientos en consideración a los procesos de interacción que se generan entre los sujetos y los procesos

cognoscitivos en juego; finalmente, a la "co-construcción cotidiana" (E.Rockwell; 1996)¹⁴⁸ de procesos en los cuales los sujetos están involucrados y, por lo tanto, la posibilidad de su reconocimiento crítico en el espacio colectivo.

a) Flexibilización del diseño de investigación

A diferencia de las estrategias de investigación formalizadas en las que los diseños están previamente pautados para estas modalidades de investigación resultan más productivo diseños flexibles. Tal flexibilidad refiere, fundamentalmente, a la ausencia de algún tipo de estandarización previa, como pueden ser ciertas operacionalizaciones conceptuales, definición de variables o de hipótesis a comprobar.

Sin embargo, ello no significa que el proceso de investigación se realice en el vacío. Por el contrario, se sustenta tanto en conceptualizaciones orientadoras como en el análisis de los aportes y huecos que plantean otras investigaciones sobre la problemática a tratar. En tal sentido, el recorte de dicha problemática como de los objetivos de la investigación deben estar elaborados. Es oportuno recordar lo planteado anteriormente en cuanto a no confundir los *objetivos de conocimientos* con los *propósitos* que el espacio grupal se ha propuesto como acción colectiva.

Es decir, una cosa son los objetivos de investigación –para lo cual establecemos determinadas condiciones que nos permitan cumplimentarlos- y otra, diferente, son los propósitos de un grupo que remiten a otro diseño específico. Objetivos y propósitos que se fundan en diseños diferenciados en tanto, en un caso, se apuntan al proceso de generación de conocimientos y, aún cuando se vinculen, en otro caso, se dirigen a la planificación de la acción colectiva cuyo propósito puede ser, por ejemplo, el perfeccionamiento docente como veremos en el caso del Taller de Educadores.

Diferenciar estos aspectos, si bien la interacción permanente de las actividades de uno u otro es lo que le da unidad, resulta de suma importancia en el

¹⁴⁸ Elsie Rockwell (1996) *Recuperando la historia en el estudio de la escuela: de la larga duración a la construcción cotidiana*; Conferencia; II Congreso de Investigación sociocultural: Vigotsky-Piaget; Ginebra

proceso de implementación de estas estrategias. Tal diferenciación posibilita no confundir ni perturbar uno u otro de los procesos que se despliegan. Evidentemente, resulta fundamental en ello el papel que tiene el equipo de coordina esos procesos en su conjunto.

Además, como parte de la elaboración del diseño de investigación, también se deben contemplar, en la convocatoria de los sujetos que participan en un proceso grupal, criterios pertinentes al problema elaborado. Como parte de estos criterios hemos considerado importante incorporar dos soportes de la práctica antropológica: el trabajo con la *diversidad/ la diferencia* y la posibilidad de *comparación*. Ello se fundamenta en que, la presencia de *heterogeneidades* en la constitución de los *espacios grupales* es altamente positiva tanto a nivel del proceso de investigación como del proceso de organización participativa.

La expresión de determinada diversidad de prácticas y concepciones al interior del espacio grupal permite el manejo de algunos criterios comparativos que enriquecen al proceso de generación de conocimientos y, a su vez, resulta importante para el conjunto del proceso grupal en tanto facilita *objetivaciones* de las problemáticas a tratar. Los procedimientos de contrastación de situaciones heterogéneas, de diferentes experiencias con su carga de sentidos que también pueden ser diferentes, permite visualizar aspectos que, generalmente, pueden quedar inadvertidos. Es decir, lo "diverso" permite "ver" lo "mismo". Permite visualizar lo más difícil de "ver en lo mismo" que es lo "propio". En otras palabras, incorporar niveles de heterogeneidad que pueden ser contrastados, posibilita la desestructuración de los propios esquemas perceptivos y, simultáneamente, facilita el proceso de análisis interpretativo.

Por lo tanto, volviendo a las características de los diseños, la flexibilidad de los mismos no significa partir de una tábula rasa, ni que no se establezcan criterios dejando que los procesos se desenvuelvan en absoluta espontaneidad. La flexibilidad supone romper con estandarizaciones formalizadas para estar atentos a una permante dinámica –que se va evaluando, reformulando, precisando sucesivamente- según la dialéctica de la interacción de los participantes entre sí y

de la que se produce entre ellos y la necesidad de construcción de información empírica o del trabajo conceptual.

b) Una estrategia interactiva de investigación

La investigación antropológica, tradicionalmente enfrentada a los problemas epistemológicos que implica comprender y explicar prácticas y creencias ajenas a las del mundo sociocultural del que depende el/la investigador/ra, ha considerado aspectos metodológicos propios de las investigaciones intensivas. En tal sentido, para dar cuenta de la lógica implícita de los sujetos, las estrategias metodológicas del *trabajo de campo* se basan en algunas condiciones que adquieren un sentido particular en estas modalidades grupales de trabajo.

Suponen, la necesidad de una larga permanencia en las "comunidades" con las que se trabaja y una particular relación entre los sujetos de la investigación. Una relación construída sobre la base de la interacción prolongada que otorga, al proceso de construcción de conocimientos, determinadas características. Difiere de otras estrategias de tipo "directivas" en las que se aplican encuestas o se implementan entrevistas, generalmente, a través de preguntas precodificadas y en encuentros únicos y/o limitados con los sujetos.

En los estudios intensivos son más comunes las estrategias interactivas desplegadas en tiempos prolongados. Las mismas se sustentan en algunas características que consideramos fructíferas tener en cuenta en el desarrollo de las estrategias grupales. Entre ellas destaco las siguientes:

En primer lugar, implica un involucramiento de los/as investigadores/ras en una interacción social con los participantes que es dialécticamente modificante. Desde el punto de vista de la investigación, obliga realizar permanentes "controles epistemológicos" a nivel de esta cotidianeidad de las interacciones en la medida que se van produciendo modificaciones sucesivas de los esquemas cognoscitivos e interpretativos. De ahí la importancia de los registros rigurosos de los encuentros, de sus sistematizaciones y socializaciones grupales.

En segundo lugar, las estrategias intensivas se basan en una concepción de sujeto que, como ya vimos, produce significaciones y sentidos alrededor de las

experiencias que vive y lo circundan como integrante de un conjunto social y de un tiempo histórico. Los sujetos, como sujetos sociales, producen interpretaciones de sus prácticas y relaciones que, desde la investigación, se analizan e interpretan en relación con las condiciones en que las mismas se despliegan y en sus múltiples continuidades y discontinuidades. Los sujetos son conocedores de lo que hacen y, a la vez, poseedores de un sentido común cargado de una multiplicidad de huellas que des-conoce. Un sentido común con variadas cristalizaciones en su conciencia práctica, con incorporación de fragmentos del conocimiento científico, con múltiples creencias, con aspectos derivados de las concepciones hegemónicas o derivados de otras concepciones embrionarias, alternativas, diferentes (A.Gramsci). Por lo tanto, los espacios colectivos que suponen la implementación de alguna estrategia grupal, resultan doblemente significativos. Por un lado, por la posibilidad conjunta de objetivación –reflexividad- sobre las propias prácticas y producciones de significaciones, representaciones, legitimaciones ideológicas, conocimientos. Una posibilidad de crítica sobre la disgregación del sentido común que permite hacer consciente lo que “realmente se es” en tanto posibilita “hacer el inventario” de las huellas que portamos sin saber (A.Gramsci;1983)¹⁴⁹. Un incursionar sobre aspectos que hacen a la conciencia práctica, a los aspectos rutinizados/naturalizados/enajenados en la cotidianeidad de la vida social. Por el otro, y como parte del proceso anterior, por la posibilidad de articular sus propias prácticas y experiencias de vida con conceptualizaciones y conocimientos sociales sistematizados que hablen de ellas.

c) La “co-construcción” de la cotidianeidad sociocultural

Otro aspecto relevante que retomamos de la tradición antropológica se vincula a ese interés por el conocimiento de aquellos aspectos de la vida social que, generalmente, *no son documentados*. Como vimos en el capítulo anterior, se trata de situaciones que suelen no ser tematizadas públicamente y, por ende, quedan des-conocidas aún cuando son fundamentos de la vida social. Este campo de lo “no documentado” puede referirse a problemas de distintos órdenes y

¹⁴⁹ Antonio Gramsci (1983) *Introducción a la filosofía de la praxis*; Premia Editoria; México, DF

tipo de complejidad. Lo familiar, lo obvio, lo intersticial, lo informal, lo paralelo. A su vez, también forma parte de ello, lo naturalizado, rutinizado, cristalizado en la conciencia práctica de los sujetos. Otro aspecto que se puede ubicar dentro de este campo, refiere a lo oculto, al entramado real de los intereses y poderes que nunca se pone por escrito (E.Rockwell; 1987)¹⁵⁰

Resulta importante poner de relieve que, a nivel del campo de interacción que se genera en la dinámica de las estrategias grupales, eso mismo puede implicar un *proceso de co-construcción cotidiana* (E.Rockwell; 1996)¹⁵¹ en el sentido de una pluralidad de sujetos que co-participan en el entramado de prácticas, relaciones y significaciones de distintos órdenes que se ponen en juego.

De ahí que podamos decir que, en el espacio grupal, se produce un tipo de información sobre la cotidianidad al modo de "datos convergentes" (C.Geertz; 1994)¹⁵². Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice el autor, de una "red mutuamente reforzada de comprensiones sociales".

Metodológicamente, ello nos permite incorporar al análisis las propias categorías y significados que los sujetos producen sobre la cotidianidad en la que están involucrados. La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de sus propias categorías –lo que en la tradición de la investigación socioantropológica se ha denominado "categorías émicas"- puedan transformarse en claves para entender procesos socioculturales de un modo integral.

Ahora bien, esto no significa que se excluya la posibilidad de trabajar otro tipo de información. Se puede incorporar documentos, información secundaria derivada de otras investigaciones, censos, estadísticas, encuestas.

¹⁵⁰ Elsie Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*; D:I:E:; Centro de Investigación y Estudios Avanzados; IPN; México, DF

¹⁵¹ E.Rockwell; 1996; op.cit.

¹⁵² Clifford Geertz (1994) *Conocimiento local*; Ediciones Paidós; Barcelona; España

2 LAS ESTRATEGIAS GRUPALES. LÓGICAS DE IMPLEMENTACIÓN

Una práctica en el oficio de coordinación

Dado que uno de los objetivos que planteo en este capítulo es el de la difusión de una modalidad de trabajo que podría ser desplazada a otras experiencias, puede ser de utilidad mostrar algunos aspectos que contextualicen mi propio quehacer en las estrategias que implementamos.

Para ello ubicaré algunos hitos y concepciones desde donde fui configurando una práctica en la *coordinación de procesos grupales* a modo de un *oficio*. Antes, corresponde aclarar que con esta idea de *oficio*, intento poner de relieve una doble observación. Por un lado, que se trata de una práctica que se sustenta y adquiere sentido como parte de un enfoque teórico metodológico general en el que se inscribe. Por el otro, que se adquiere una apropiación pertinente de la misma a través de un permanente aprendizaje mediado por la experiencia de su ejercicio. De tal modo, un *oficio* que supone la apropiación y/o aprendizaje simultáneo y no dissociado de esos niveles imbricados en los procesos de coordinación. Es decir, la apropiación del nivel conceptual referido a los fundamentos teóricos metodológicos -tanto en lo que hace a la investigación como a la especificidad de la acción propuesta grupalmente- y del nivel en que tales fundamentos se ponen en juego inscriptos en el mismo ejercicio de la práctica de coordinación.

En relación a mi propia experiencia en la conformación de este *oficio* -vinculado específicamente a la *coordinación de estrategias grupales*- podría ubicar sus comienzos en los años 70, como parte de una línea de trabajo que, influenciada por planteamientos derivados de distintas disciplinas -psicología, antropología, sociología- se intentaba interconexiones entre "lo social" y "la subjetividad". Una "línea" que, de hecho, supone múltiples "ramificaciones". Sin embargo, en lo referido a estas estrategias grupales, es posible caracterizarla por la combinación entre procesos de investigación y procesos grupales de *co-participación* en acciones con sujetos involucrados en los problemas con los que se trabaja. Una combinación que tiene continuidad en lo que realizamos hasta la fecha. No obstante, más allá de estos aspectos comunes -que, en todo caso,

hace a la historicidad de dicha línea de trabajo- como es de suponer, las ramificaciones, han sido variadas. Algunas se abrieron a partir del modo en que se acentuaron orientaciones conceptuales y metodológicas según los distintos momentos en que se desarrollaron esas experiencias. Otras, se configuraron teniendo en cuenta las características particulares de los campos problemáticos de los distintos proyectos en los que me involucré. En tal sentido, nos "iniciamos" formándonos "en grupo" y, simultáneamente, implementándola en distintos proyectos¹⁵³. Estos proyectos recibieron el influjo -en lo referido a las *prácticas grupales* y a los *procesos de coordinación*- de algunas de las perspectivas de ese momento en Argentina. Entre ellas, especialmente, de los aportes derivados de las investigaciones sobre "*grupos operativos*" que desarrolló Enrique Pichon-Rivière a partir de la llamada "experiencia Rosario", realizada en 1958¹⁵⁴. Para E. Pichon-Rivière el "grupo operativo" se transforma en un "laboratorio social " experimental en el que se indagan distintos fenómenos psicosociales. Refiere a un grupo centrado en determinada *tarea* y que tiene por finalidad *aprender a pensar* en términos de resolución de las dificultades creadas y manifiestas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes. Plantea que el propósito de los grupos operativos está centrado en la "movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación". Los "grupos operativos" son "laboratorios sociales" en la medida que "la acción y la investigación son inseparables" (E.Pichon-Rivière;1978)¹⁵⁵.

Sobre la base de esos fundamentos, retrabajados en la década del 80, participé en la implementación sistemática de lo que se ha denominado "*Taller de*

¹⁵³Se trataron de proyectos que realizamos en el campo educativo y en salud mental. En el campo educativo, una experiencia con docentes universitarios -en el año 1971- y otra a nivel de la organización de una experiencia institucional -"total"- de nivel medio -desde 1971 a 1983-, en la que nos implicamos como parte del personal docente, primero, y directivo, luego. En el campo de salud mental, se trató de un proyecto de "comunidad terapéutica" iniciado en 1970, al que nos incorporamos como antropóloga social. Formamos parte -junto a la colega Marta Schapira- del equipo terapéutico -constituído por médicos psiquiatras, psicólogos y el personal de enfermería- tratando de recuperar, desde una perspectiva que podríamos caracterizar como "transdisciplinaria", los aportes de la antropología sociocultural.

¹⁵⁴Se denominó "Experiencia Rosario" por haberse desarrollado en la ciudad argentina de ese nombre.

¹⁵⁵ E. Pichon-Rivière (1978) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*; Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires; Argetnina (4ta. Edic.; 1ra. Edic.:1971)

*Educadores*¹⁵⁶, junto a otros equipos de América Latina, en un proceso de intercambios teóricos y metodológicos vinculados a las polémicas que se venían desarrollando acerca de los criterios de cientificidad de la investigación social en general. Procesos que estuvieron impregnados, además, por el contexto sociohistórico que impusieron las dictaduras militares en los países del cono sur de ese entonces. No debe ser casual que, los equipos de estos países, fueron los que incorporamos la modalidad de Taller de Educadores. Sólo a modo de ejemplo, se podría ver su incidencia en la carga conceptual con que se planteaban las problemáticas de la democratización de las políticas educativas y, en ello, el protagonismo docente. A su vez, habría que ver, ya en un nivel más instrumental y operativo, cuanto ha incidido en la posibilidad de instalar estos espacios de investigación y perfeccionamiento docente –como el Taller de Educadores– “externos” al sistema educativo oficial a partir de las dificultades para acceder al mismo. Más allá de esta situación concreta, creo que las ciencias sociales de la región se deben aún un análisis detenido de la repercusión de tales circunstancias en las construcciones de perspectivas teóricas que se fueron consolidando, en sus continuidades, sus reformulaciones como, también, en aquellas que se fueron debilitando.

De todos modos, lo que interesa aquí, es que desde finales de los 80 y hasta la actualidad, he ido recreando aquellos antecedentes de los Talleres de Educadores como parte de la línea de trabajo vinculada al proyecto base de esta tesis¹⁵⁷, fundamentalmente, implementados con maestros/as en escuelas insertas en contextos de “pobreza estructural” de la ciudad de Rosario, (Argentina)¹⁵⁸. Una

¹⁵⁶ Así fueron denominados por Rodrigo Vera en experiencias iniciadas en Buenos Aires a fines de la década de los 70 y continuadas en Chile. Ver Rodrigo Vera (1984) “El Taller de Educadores como método de investigación y perfeccionamiento operando a nivel de los condicionantes culturales de un proceso de democratización escolar” en *Dialogando* N°5; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE–; Santiago; Chile; *neotarco global de los Talleres de Educación Democrática*; Cuaderno 1; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE–; Santiago; Chile

¹⁵⁷ Proyecto (1993): “*Escuela, familia y etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana*”; Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario; Argentina

¹⁵⁸ Como ya aclaré en otros capítulos, se trata de grupos poblacionales que históricamente han registrado necesidades básicas insatisfechas, cuyos asentamientos socioespaciales urbanos se configuran en las denominadas “*villas miserias*”. Según un estudio del año 1996, en la ciudad de

línea sustentada en procesos de *investigación socioeducativa y sociourbana*, combinados con lo que he denominado procesos de "*planificación participativa*"¹⁵⁹. Con esta nominación hago referencia a distintas modalidades de coparticipación dialógica generada entre sujetos que intentan lograr determinados objetivos y propósitos al interior de un *campo problemático* que les es común. La *coparticipación* implica tanto a los sujetos involucrados directamente con el problema social del que se trate, como a los sujetos que, aunque "externos" al mismo, colaboran en el *proceso de planificación* de las actividades tendientes al logro de los objetivos acordados. Estos *espacios interactivos*, en nuestro caso como dije, se constituyen además en *estrategias grupales de investigación sociocultural*. De las modalidades de implementación en el proyecto destaco, fundamentalmente, el *Taller de Educadores* -en sus distintos diseños metodológicos- ; lo que denominamos *Taller de la memoria grupal* con miembros de la comunidad toba y los *Talleres de Encuentros Interinstitucionales* realizados a pedido de las tres escuelas bilingües para población indígena de la provincia de Santa Fe¹⁶⁰.

De hecho, son prácticas diferenciadas ya que los objetivos de acción también lo son. No es lo mismo, aquellas demandas magisteriales y/o de las instituciones escolares vinculadas a su "perfeccionamiento" que otras referidas a la "rescatar la cultura" según expresión de integrantes de la comunidad toba o organizar los "lineamientos de una modalidad educativa aborígen", según las preocupaciones de las distintas escuelas bilingües. Si bien luego veremos las características de cada uno de estos procesos, explicitaré algunos supuestos que hacen a la concepción general desde la que he *coordinado* estas distintas experiencias. Antes, diré que entiendo a la *práctica de coordinación* como la responsable de *facilitar, potenciar e imprimir determinada direccionalidad a los*

Rosario viven en estas condiciones, aproximadamente 150.000 personas (Fundación Banco Municipal de Rosario: (1996) *Asentamientos irregulares de Rosario .Actualización 96*. A su vez, implica determinada *heterogeneidad sociocultural y étnica* como resultante de las migraciones desde distintas regiones del país, entre las cuales se encuentran las familias indígenas (qom o toba). Aproximadamente 1000 familias residen en la ciudad de Rosario, con un promedio cercano a 8 integrantes por cada grupo familiar.

¹⁵⁹ Ver E.Achilli (1998) op.cit.

procesos grupales de construcción y apropiación de conocimientos sobre una problemática sociocultural acordada previamente con los participantes. De esta caracterización desprendo algunas consideraciones que requieren ser aclarados.

En primer lugar, estas prácticas no se inscriben en concepciones caracterizadas por un *espontanismo grupal*. Si bien se entiende a la *coordinación* a modo de una práctica facilitadora de la *participación democrática* de los participantes, no significa que ello se realice sin algún *sentido direccional*. Más bien, diríamos que se facilita la participación desde cierta direccionalidad tendiente tanto a aclarar las demandas como al logro de los objetivos que son acordados grupalmente.

Segunda aclaración, tampoco se inscriben en concepciones empiristas al modo de las técnicas de "dinámica grupal" o de "movilización grupal". Como luego veremos, se sustentan en un enfoque –socioantropológico– integral que pone en tensión la acción de la que se trata y la investigación sociocultural en algún *campo problemático* que se vincula.

Tercera aclaración, el lugar de la *coordinación* en el proceso grupal se diferencia del conjunto de los participantes ya que se coloca como un observador "externo" del proceso que se genera¹⁶¹. Aún cuando se trate de una *práctica* desarrollada a modo de un *co-pensador grupal*, quien la ejerce se diferencia del conjunto de los participantes por su posición *des-centrada* del grupo. Esta posición es la que permite *facilitar y orientar* el trabajo grupal. Por ello es que se la ha comparado con la práctica del director técnico de un equipo de fútbol quien facilita el juego sin jugar (R.Vera;1988).

Por último, aclarar el interés por diferenciar estas prácticas de las tendencias de los últimos tiempos que interpelan a la "participación" para llenar los vacíos de

¹⁶⁰ Se trata de las dos escuelas de la ciudad de Rosario vinculadas a la comunidad toba, y la escuela de la ciudad de Recreo, de la comunidad mocoví.

¹⁶¹ El encoillado de la noción de *externo* intenta marcar la relatividad de la expresión. Sabemos que, de hecho, quien ejerce la *coordinación* se involucra en el proceso grupal. Sin embargo, su diferencia con los demás participantes radica en que debe ubicarse como un observador y analista de ese proceso si pretende *facilitarlo y orientarlo* hacia los objetivos consensuados.

un modelo que profundiza la fragmentación y empobrecimiento de las poblaciones. Se habla de "participación" desde un concepto de sujeto descontextualizado, externo a las situaciones que implican las asimetrías de la desigualdad social, ya sea como modos de "gerencia social" (B.Kliksberg; 1995) o como actividades solidarias entre "hegemónicos" y "subalternos" (N.García Canclini; 1992). Desde mi punto de vista, como vengo diciendo, se trata de un trabajo a escala de las experiencias e intereses de los sujetos inmersos en las contradicciones y conflictos de las problemáticas propias de su cotidianidad. En ese sentido, es un esfuerzo por afinar y construir herramientas conceptuales y operativas que permita construir espacios interactivos como un camino posible en que la participación de los sujetos se "encuentren" con sus prácticas e intereses, las reconozcan, argumenten, las planifiquen y/o demanden organizada y colectivamente.

Dicho lo anterior, y para entender como concretamos de un modo particular este *oficio de coordinación*, corresponde explicitar las características de las distintas estrategias implementadas. Me detendré, fundamentalmente, en las lógicas de los *Talleres de Educadores* ya que, a partir de ellos, las he desplazado con los recaudos necesarios a las otras experiencias.

Taller de Educadores. Sus fundamentos

Con el nombre de *Talleres* se entienden experiencias muy dispares de propuestas pedagógicas que se han desarrollado en América Latina desde la década de los 70. En las mismas podrían reconocerse como elemento común una concepción de aprendizaje basado en el trabajo colectivo e integrado de la "teoría" y de la "práctica".

Lo que nosotros denominamos "*Taller de Educadores*" implica una *modalidad grupal* de trabajo orientada tanto al *perfeccionamiento docente* como a la *investigación socioeducativa*. Un espacio de *coparticipación* entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una *problemática socioeducativa* acordada grupalmente.

En síntesis, el *Taller de Educadores* es una modalidad de producción de *conocimientos* cuyos fundamentos se centran en la combinación de una *estrategia grupal de investigación socioeducativa* y un modo de *perfeccionamiento docente*.

Como ya dije, se vincula a una línea de trabajo iniciada a fines de 1970 e implementada y sistematizada durante los 80 por distintos equipos de investigación al interior de la denominada "Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar"¹⁶². Si bien, no hubo implementaciones homogéneas por parte de los equipos, se puede decir que ha sido común a todas las experiencias esa combinación de una estrategia de investigación con una modalidad de perfeccionamiento docente.

Por lo tanto, por lo ya dicho, no deberían ser confundidos los distintos *diseños* en juego. Es decir, los *diseños de investigación*, tendientes a la generación de conocimientos y los *diseños didácticos* tendientes al *perfeccionamiento docente*. Diseños que, aunque se complementen mutuamente, se diferencian tanto por sus lógicas como por los objetivos que se plantean.

Es responsabilidad de la *coordinación* poner en juego y orientar la tensión de estos diferentes diseños con el objeto de *facilitar el proceso clave* que se pretende lograr en el Taller: *el proceso de producción y aprendizaje grupal*.

El Taller de Educadores como estrategia grupal de investigación supone los fundamentos teóricos metodológicos –ya explicitados– con la particularidad que le otorgan las problemáticas socioeducativas. Desde la perspectiva de la investigación de estas problemáticas, los objetivos y la lógica que se despliegan en el proceso grupal están orientados a la búsqueda y construcción de conocimientos acerca de la misma, en la que están implicados los docentes talleristas. En este sentido, el taller de Educadores supone ese espacio recursivo de construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de interacción producida por la

¹⁶²La Red contó con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo -CIID-, Canadá. Tuvo su sede en Santiago, Chile, coordinada por Rodrigo Vera, a quien pertenecen los primeros Proyectos en Taller de Educadores. Los equipos que incorporaron esta estrategia metodológica en distintos países -en Chile, bajo la coordinación de R.Vera y R. Hevia; en Uruguay, coordinados por W.Warren y H.Apezechea; en Argentina el equipo coordinado por

coparticipación entre talleristas y el equipo de investigación. Un proceso de coinvestigación conformado por la interacción de conceptos y episodios cotidianos de la vida escolar registrados por los propios docentes.

Se recupera e integra el conjunto de prácticas, conocimientos, significaciones que los educadores despliegan en el ámbito del taller. Aquí es donde los aportes de la investigación socioantropológica se tornan relevantes, teniendo en cuenta que el proceso adquiere las características de una investigación intensiva. Una investigación implementada a escala de la cotidianeidad, de prolongada interacción entre y con los sujetos y con la posibilidad de generar información de modo exhaustivo que, simultáneamente, es sometida a su análisis interpretativo (E.Achilli; 1992).

En síntesis, aquí estamos pensando al Taller de Educadores como *estrategia grupal de investigación socioeducativa*. Veamos ahora el otro componente en que se sustenta.

Cuando el foco del Taller de Educadores se dirige al *perfeccionamiento docente*, los objetivos y la lógica de implementación del mismo se orientan, desde luego, por tal acción. Por lo tanto, el *diseño* correspondiente se construye desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, aún cuando, por la *concepción de aprendizaje* en el que se sustenta el Taller de Educadores, se entrecruza con determinadas estrategias de investigación. Estas están dirigidas, fundamentalmente, a *objetivar* -en el sentido que lo plantea P.Bourdieu;1995- la propia práctica cotidiana del docente, aspecto básico para su perfeccionamiento. De ahí que, plantearse el Taller de Educadores como opción para el *perfeccionamiento docente* significa:

*desechar modalidades trasmisoras de conocimientos externos a la propia práctica de los educadores que, en cierto modo, producen su *desprofesionalización* en la medida que relega en "otros externos" la capacidad de objetivar *qué se enseña, cómo se enseña, qué procesos de apropiaciones se intenta lograr*.

G.Batallán en Buenos Aires y por R.Ageno y E.Achilli en Rosario- fueron intercambiando y analizando las diferentes implementaciones realizadas.

*proponer una *lógica compleja de perfeccionamiento* que integre los conocimientos acumulados con análisis de las prácticas cotidianas del quehacer docente.

*posibilitar que los educadores se *profesionalicen* integrando los aspectos disociados de una práctica que, en algunos aspectos resulta rutinaria y, en otras, les es ajena.

*posibilitar que los educadores construyan *identidades profesionales* recuperando *especificidad* a través del trabajo intelectual con el conocimiento y atribuyéndole a ello *sentido*.

*abrir un espacio en el que, los educadores puedan elaborar y argumentar autónomamente propuestas de cambios pedagógicos. Propuestas que, en un sentido amplio, suponen también *políticas educativas*. Para los contextos –de pobreza urbana- en que estamos trabajando, propuestas que, respetando y articulando las *diferencias*, tiendan a una formación relevante del niño

Estos planteamientos suponen la posibilidad de ampliar los márgenes de *participación autónoma* del docente en la elaboración de propuestas que, incluso, puedan trascender el nivel del aula/escuela y orienten la *construcción colectiva* de proyectos educativos integrales.

En esta perspectiva, entendemos por *perfeccionamiento* a "*la actividad que realizan los profesores para mejorar y modificar su práctica docente. Nuestra concepción de perfeccionamiento parte de la base que un docente estará en condiciones de modificar su práctica, en forma consciente y creativa, en la medida que adquiera capacidad para analizarla críticamente*" (R.Vera;1988) . Por ello, en el Taller de Educadores es importante el proceso que se genera en torno a la construcción de argumentaciones y saberes sobre determinada problemática que se consensuó previamente. Implica un trabajo de tensión dirigido a imbricar:

-las prácticas cotidianas de los docentes, des-rutinizadas y objetivadas de modo sistemático,

-y los distintos aportes teóricos/conceptuales que se consideren relevantes en función del problema sobre el que se trata.

Por lo tanto, en la direccionalidad que se le imprime al *perfeccionamiento docente*, subyace como intencionalidad la resignificación de una práctica desde el supuesto que la misma ha perdido, en gran parte, sentido y "eficacia", incluso para el mismo maestro.

Una práctica que, por distintos condicionamientos -estructurales, institucionales- disocia la *unidad del trabajo intelectual docente*.

Es decir, no integra por lo menos dos procesos que la constituyen: a) el proceso de "construcción" del conocimiento, en el sentido de un trabajo de *apropiación reflexivo* sobre el corpus que corresponda, y b) el proceso de recreación de ese conocimiento con los alumnos en el contexto áulico (E.Achilli;1987).

Tal disociación significa un proceso de "enajenación" en un doble movimiento. Por un lado, ese campo del conocimiento -del área de que se trate- con sus fundamentos y sus lógicas específicas, resulta un campo *ajeno/externo* a la incumbencia docente. Por el otro, lo anterior conduce a una práctica áulica limitada/atrapada a cierta "transmisión"/ejecución de esos conocimientos no apropiados significativamente por el docente. De ahí, una práctica *rutinizada* y, por ello, carente de sentido y "eficacia".

Desde tales supuestos planteamos la reformulación hacia una práctica de carácter intelectual. Es decir, con capacidad para trabajar sobre los fundamentos y las lógicas del corpus de conocimientos que, a su vez, le posibilite realizar una *selección/recorte* de aquellos conocimientos que los considere como los más *pertinentes* para re-trabajarlos en el aula con los alumnos y una *planificación* de las *secuencias y estrategias* que también entienda como las más adecuadas.

En síntesis, con capacidad para decidir y construir una *direccionalidad del proceso de enseñanza*. Ello supone plantearse *qué y cómo enseñar* - significativamente, desde algún diagnóstico contextual- y *planificar, implementar y evaluar* los procesos que se *intentan generar*.

Taller de Educadores. proceso de coinvestigación e identidades magisteriales

(...) la noción de alienación no es operacional ni formalizable. Y, sin embargo, revela las condiciones y situaciones concretas. ¿Acaso no se alcanza un grado superior de conocimiento si se lleva al lenguaje, al concepto teórico lo "vivido", el hecho de que el sentimiento de alienación suscita actos y energías? (L.Lefebvre; 1984)

Maestra1: "Se perfecciona la parte que no se usa"

Coord.: "¿Cómo sería perfeccionar la parte que no se usa?"

Maestra1: "La parte de la labor específica"

Coord.: "Cuál sería la labor específica de ustedes?"

Maestra1: "La parte más intelectual, la parte de lo cognitivo"

Maestra2: "La capacidad cognitiva que tenemos los docentes cuando estamos en la tarea diaria y que, a veces, no es que no te consideres capaz, sino que frente a las dificultades y frente a todo lo que es rutina, uno mismo se traba (...)" (del Taller de Educadores -A-1-; 1993)

Esta modalidad de perfeccionamiento, sustentada en la recuperación y reconocimiento de aspectos cotidianos del quehacer docente posibilita trabajar sobre esa "parte que no se usa", esa parte que la "rutina" pareciera haber "trabado", como se ha dicho en un Taller. Y, en la medida que es un trabajo sobre la "labor específica", coadyuda a la construcción de *identidades magisteriales* consideradas en "crisis" desde los mismos docentes (E.Achilli;1994)¹⁶³.

Tal proceso de objetivación de la propia cotidianeidad, de construcción y apropiación de conocimientos en el que se *integra* su práctica docente, se va generando mediante la implementación de algunas "estrategias investigativas" a las que más adelante nos referiremos. Ello posibilita no sólo sistematizar la información generada, sino también producir un *movimiento de desestructuración*¹⁶⁴ de las conciencias prácticas contenidas en los sentidos

¹⁶³ E.Achilli (1994) *Escuela y pobreza urbana. Acerca de los procesos constitutivos de las identidades escolares*; IV Congreso Argentino de Antropología Social; Olavarría (Pcia.de Buenos Aires); 19-22 Julio;

¹⁶⁴ Ver G. Batallán (1988) "Taller de Educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos" en G.Batallán y J.F.García: *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*; Cuadernos de Formación Docente N°5; Universidad Nacional de Rosario; argentina

comunes y de aquellas posiciones no problematizadas, que suelen cristalizarse en estereotipos o ideas preconcebidas como irrefutables.

En este sentido, el Taller de Educadores pone en tensión un *proceso de coinvestigación*. Sin embargo, nos interesa dejar en claro que, si bien el encuadre teórico metodológico de los mismos se basa en "estrategias investigativas", las mismas están orientadas a reforzar las prácticas magisteriales en toda la *complejidad* que ella implica. Por lo tanto, no debe confundirse con los planteamientos que se han generalizado en los últimos años acerca de la transformación del docente en "investigador". Esta tendencia de expandir la "investigación" produce profundas distorsiones tanto por desconocer las *especificidades* de cada práctica, con sus lógicas, sus tiempos, sus objetivos diferenciados; como, por subsumir, perversamente, la "práctica docente" detrás de otra que, pareciera, estar más valorizada.

De ahí que, en la concepción de estos Talleres, subyace una fuerte revalorización de la *práctica docente* como un *campo* de tal *complejidad* cuyo desenvolvimiento requiere de un sujeto que problematice su quehacer y, a la vez, genere fundamentos desde los cuales desarrollarla.

Taller de educadores implementados. La problemática de la "diferencia"

En la experiencia que estamos desarrollando desde principio de los 90 con educadores de escuelas primarias insertas en contextos de pobreza se han implementado distintas modalidades de *Taller de Educadores*.

Estas diferentes modalidades suponen distintos diseños metodológicos teniendo en cuenta dos aspectos: a) el *tiempo total* de desarrollo de cada experiencia -Talleres de Corta o Larga Duración- b) el *espacio institucional* en donde se implementa -diferenciamos el *Taller de Educadores*, propiamente dicho, que se organizan en espacios *externos* al ámbito laboral de los participantes y *Taller Institucionales de Educadores* que se implementan en el *mismo espacio escolar* en el que, cotidianamente, los participantes despliegan sus actividades

docentes¹⁶⁵. Además, estas experiencias se acotan y se orientan a partir de determinados objetivos específicos con que se considera el correspondiente diseño de cada Taller. Detrás de estos objetivos específicos subyacen los objetivos generales que han sido comunes a la implementación del conjunto de estos Talleres¹⁶⁶, los que pueden sintetizarse en los siguientes:

- a) realizar una caracterización de la *práctica docente* desarrollada en contextos de pobreza urbana, identificando los núcleos problemáticos más significativos que alejan al maestro de la especificidad *pedagógica* e intelectual de su trabajo;
- b) elaborar *propuestas pedagógicas* pertinentes a las características socioculturales y étnicas del niño que le aseguren una formación relevante y de calidad para un desempeño autónomo en la sociedad.¹⁶⁷
- c) construir una *memoria de la experiencia común* de los maestros "para hacer posible innovaciones no impuestas tecnocráticamente, sino pensadas y elaboradas en la reflexión misma de aquellos que son sus responsables" (L. Cornu; 1993).

¹⁶⁵ Para ampliación de estas diferentes implementaciones, ver E. Achilli (1997); op.cit. De todos modos, habría que agregar que, en los Talleres Institucionales de Educadores, requiere considerar algunas circunstancias que inciden en el proceso grupal: a) La pertenencia de los talleristas a la misma institución implica la ausencia de un nivel de contrastación –entre docentes de diferentes escuelas- que facilita ampliar la mirada de lo propio; b) La permanencia en el mismo espacio institucional puede entorpecer los procesos de objetivación de las prácticas al no mediar o producirse un alejamiento (incluso espacial); c) La presencia de problemáticas y conflictividades internas a la institución pueden obturar/distorsionar/desplazar el análisis de situaciones relevantes de las prácticas y procesos escolares.

¹⁶⁶ Los Talleres de Educadores implementados como base de la documentación de esta tesis son: 1. (1993) T.E.: *El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una resignificación de la práctica pedagógica)*; 2. (1994-1995) T.E.: *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*; 3. (1994) *Taller Institucional de Educadores: Práctica Docente y Diversidad Sociocultural (Construyendo propuestas institucionales)*; 4. (1995) *Taller Institucional de Educadores: Escuela y Modalidad Educativa Intercultural*; 5. (1996) T.E.: *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural (Evaluando una experiencia)*; 6. (1997) T.E.: *Práctica Docente y Ciudad (Conociendo contextos sociourbanos en Taller de Educadores)*; 7. (1997) T.I.E.: *Escuela y modalidad educativa intercultural (Construyendo materiales didácticos)*. Además, se implementaron: (1995) *Taller de la Memoria Grupal: La vida Social de los Tobas*; (1998-1999) *Talleres de Encuentros Interinstitucionales* (Escuelas com. Toba de la ciudad de Rosario; Escuela de la comunidad mocoví; Recreo; Santa Fe)

¹⁶⁷ La *dimensión étnica* la trabajamos particularmente en las distintas experiencias en Taller de Educadores que desarrollamos desde 1994 en una de las instituciones educativas vinculadas con la comunidad toba de la ciudad. Una de las implementaciones centró su propósito en la elaboración de una propuesta institucional *intercultural* por lo que el mismo Taller resultó un *espacio interétnico* dada la participación de los maestros tobas y "blancos".

Como se dijo, dentro de estos objetivos generales cada experiencia particular fue desagregando los objetivos más específicos a partir de los cuales se acuerda el trabajo colectivo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la particularidad de estos Talleres prestamos especial atención a los *modos* en que los educadores *construyen la diferencia/la interculturalidad* en dos niveles. Por un lado, a nivel de su práctica pedagógica cotidiana desarrollada en interacción con un niño "diferente" sociocultural y étnicamente. Por el otro, a nivel de la interacción -en el mismo Taller- con un "otro educador" "diferente" tanto en concepciones ideológicas, pedagógicas, conceptuales, como en las posiciones e intereses que cada uno ocupa en la organización institucional: maestro, directivo.

El interés por trabajar la *problemática de la diferencia* se vincula a la relevancia que tiene no sólo en la práctica pedagógica particular sino también en los procesos de *construcción colectiva* de proyectos socioeducativos integrales. En estos procesos, desde el Taller, se busca facilitar modos de *articulación* de las *diferencias*. Se parte del supuesto de que en toda *construcción colectiva* subyace una *pluralidad de sujetos* que se *articulan* alrededor de determinados objetivos que *pueden ser consensuados*, en la medida que *no impliquen situaciones antagónicas* entre los "diferentes". Por lo tanto, el Taller intenta configurar y potenciar esos *campos de articulaciones* posibles, desde una noción de la "diferencia" que no niega la conflictividad social ni a nivel de las interacciones cotidianas ni a nivel de las relaciones más generales.

Taller de educadores. Lógica de su implementación

Hemos planteado la *práctica de coordinación* de los procesos grupales a modo de un *oficio* que se concretiza en relación con los fundamentos teóricos y metodológicos en que se inscribe, y se va evaluando y ajustando a los objetivos y particularidades de las diferentes modalidades mencionadas

Por lo tanto, el desarrollo de la *práctica de coordinación* adquiere cierta particularidad en relación a las diferentes modalidades de los Talleres que se implementan. En nuestro caso, esta *práctica* está definida por la concepción que

orienta al Taller de Educadores -ya expuesta- y por lo que entendemos como la *lógica de implementación* de los mismos. Es decir, el modo en que se articulan - por lo menos- dos niveles que interactúan entre sí en los procesos grupales: a) los encuadres operativos metodológicos y b) las secuencias del proceso del Taller. En ambos niveles de trabajo, se pone en juego otro aspecto importante que debe considerarse en los diseños del Taller: la *dimensión temporal*. En tal sentido, corresponde distinguir *diferentes tiempos* en los que se despliegan los procesos de los Talleres de Educadores. Una distinción fuerte se ubica entre el *tiempo total* de desarrollo del mismo-que da lugar a Talleres de Corta y/o Larga Duración- y los *tiempos parciales* de cada sesión de trabajo. A su vez, al interior de estos *tiempos* -que podríamos caracterizar como "*tiempos cronológicos contextuales*"- se expresan los *diferentes tiempos de aprendizaje grupal* en que se involucran los sujetos participantes en los procesos de producción, circulación, apropiación de los conocimientos.

De tal modo, en la planificación de los diseños correspondientes, tanto las características de los encuadres metodológicos como el de las secuencias previstas, no deben desconocer estas diversas dimensiones temporales. Los objetivos, las actividades, la organización de un Taller de Educadores se vinculan fuertemente a estos *tempos*.

No obstante, no debe pensarse en una *lógica lineal* en la implementación del Taller. Por el contrario, la *lógica de implementación* de un Taller de Educadores conformada en una yuxtaposición dinámica de diferentes *tiempos* se caracteriza, principalmente, por un *movimiento espiralado* tendiente a la profundización, cada vez mayor, del conocimiento de determinado aspecto vinculado a la práctica cotidiana de los maestros. Dentro de esta *lógica* general habrá que tensionar, evaluar y reorganizar permanentemente los criterios de coordinación del proceso en la que se despliega.

Las condiciones de implementación del Taller de Educadores

La implementación de los *Talleres de Educadores* requiere de un conjunto de condiciones que permitan desarrollar adecuadamente los procesos pertinentes:

1. La participación voluntaria y reflexiva de un grupo de educadores que acuerden asumir un compromiso de trabajo colectivo.

2. La conformación permanente de un grupo constitutivo del *Taller de Educadores*:

2.1. los educadores, en un número aconsejable de no más de veinte integrantes

2.2. el equipo de investigación/coordinación, conformado por uno -o dos- coordinadores del proceso grupal y uno -o dos- observadores encargados de documentar el proceso.

3. La constitución de un claro y riguroso encuadre de funcionamiento, asumiendo acuerdos en relación a:

3.1. los tiempos de trabajo

3.2. el espacio de trabajo

3.3. el desarrollo de las actividades previstas

4. La conformación de un clima grupal que posibilite la productividad del trabajo colectivo y la sistematización del mismo.

5. Entre las condiciones a considerar figura, también, la implementación de adecuadas *lógicas de coordinación* que posibilite generar y cuidar el proceso grupal del taller. Por un lado, es importante que se asegure la profundización de los procesos que resulten más pertinentes a los objetivos del taller. Por el otro, cuidar que no se produzcan "intermitencias". Estas "intermitencias" pueden generarse, ya sea, por cortes internos provocados por el mismo grupo -a veces, desde la misma coordinación- o, ya sea, por interrupciones producidos por agentes externos al Taller. La importancia del cuidado de los procesos de los Talleres se funda en la generación de modalidades pedagógicas fuertemente respetuosas de las lógicas de producción, circulación y apropiación de conocimientos que implican los procesos de aprendizajes. Se trata de no reproducir las "intermitencias" tan comunes en los ámbitos escolarizados.

Encuadres operativos metodológicos

El equipo de investigación/coordinación debe tener en cuenta un conjunto de situaciones organizativas que configuran distintos *encuadres metodológicos* de un Taller. Entre las más relevantes mencionamos:

Primero, los *encuadres constitutivos* del Taller de Educadores. Se considerarán los aspectos relativos a la conformación permanente del grupo: docentes -en ejercicio- y equipo de investigación/coordinación. A nivel de los docentes talleristas implica resolver, con determinados criterios metodológicos, las siguientes situaciones:

- la cantidad que participarán, teniendo en cuenta lo que favorezca la producción grupal (no más de 15/20 participantes);

- la selección de los participantes -qué docentes, de qué niveles, de qué escuelas-;

- las modalidades para informar las características del trabajo y acordar un compromiso conjunto -entrevistas individuales, grupales u otras-

A nivel del equipo de investigación/coordinación además de asegurar la presencia permanente, en el funcionamiento del Taller, del equipo de Coordinación y Observación se tendrá que resolver los *estilos de coordinación*, especificando las modalidades de intervención de cada uno.

Segundo, los *encuadres de funcionamiento* en que el equipo de coordinación garantizará la unidad de tiempo, de espacio y el desarrollo de las actividades previstas y acordadas grupalmente.

Tercero, los *encuadres operativos metodológicos*, propiamente dicho, en que el equipo de coordinación orienta el trabajo grupal mediante un conjunto de *procedimientos*. Entre los procedimientos que utilizamos para los procesos de aprendizajes colectivos figuran¹⁶⁸

1. la *observación y registro* de prácticas cotidianas, incorporando el máximo de detalles que la situación ofrece. Se apunta al registro de la "textualidad" del evento, aun cuando luego se trabaje la carga valorativa del observador;

2. el *análisis interpretativo* que permita caracterizar distintas situaciones escolares a nivel de las *condiciones* en que se producen y de los *significados* que

los sujetos les otorgan. Se impulsa mediante el desarrollo de procedimientos que intentan identificar situaciones, describirlas, compararlas, diferenciarlas de otras, entender el significado que tiene para los sujetos involucrados en ellas. Desde luego, tales actividades se potencian en el espacio *participativo y grupal* que ofrece el Taller de Educadores a partir de:

3. la *identificación y selección* de situaciones y prácticas sociopedagógicas que se jerarquizan en la elaboración de propuestas autónomas.

4. la construcción de *argumentaciones* que justifiquen sus prácticas y las propuestas que realizan.

5. la elaboración de *documentos escritos* donde se plasmen sus propuestas¹⁶⁹.

Las secuencias

Para la puesta en marcha de los Talleres, se prevé un proceso metódico de *aprendizaje grupal* basado en una operativa de trabajo cuya característica principal será la de seguir un *movimiento en espiral* que permita centrar, a lo largo

¹⁶⁸Para estos procesos, los aportes teóricos metodológicos que ofrece la tradición antropológica resultan de suma relevancia.

¹⁶⁹La importancia de la *escritura* se vincula a un "núcleo significativo" de la práctica docente. En el proceso de investigación que estamos realizando hemos identificado que se manifiesta en dos niveles de esa práctica. Por un lado, a nivel del aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pareciera que las orientaciones docentes tienen una mayor predisposición hacia el trabajo oral, produciendo una neutralización del uso de la lengua escrita en los cuadernos de los niños. Esto, a su vez, genera reclamo por parte de los padres.

Por otro lado, se expresa a nivel de las propias dificultades y resistencias del maestro a escribir "creativamente", más allá de las "hojas y hojas" que, según ellos "escriben mecánicamente" dada las demandas institucionales. Es decir, el uso cotidiano de la escritura en los maestros está marcada por cierta "burocratización de la escritura" -llenado de planillas, ejercitaciones, planificaciones, valorizadas por directivos y supervisores pero sin sentido para el propio docente (E.Achilli;1993).

De ahí que, para nosotros resulta relevante que los talleristas construyan sus propios documentos como capacidad de producción creativa de la escritura y como posibilidad de "aprender" desde lo escrito. De los Talleres que nos ocupa se generaron entre otros: *Propuestas desde y para escuelas en contextos de pobreza urbana* (Documento de Trabajo elaborado en Taller de Educadores); Talleristas: J.Barbaro; C.Beltrán; H.Canceda; A.Larrosa;B.López de Zúñiga;A.Marañes;S.Roimeser de Irure;M.E.Verstrate y E.Zerda. Rosario,Diciembre de 1994.Convenio Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEA-CU),Facultad de Humanidades y Artes,Universidad Nacional de Rosario y Asociación del Magisterio de Santa Fe,Delegación Rosario. ; *Donde la práctica hacen la teoría (Taller de Educadores en ámbito de Pobreza urbana)* (Documento de Trabajo); 1995; Grupo T.E.M.A.; Amsafé;Rosario; *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural (Evaluando una experiencia)* 1996; Grupo T.E.M.A.; Amsafé Rosario (Ver Anexo).

de la experiencia, las actividades del Taller en torno a la problemática socioeducativa planteada como objetivo del mismo.

El proceso metódico procura trazar una línea de trabajo que, "partiendo de la acción, de los problemas de la propia práctica, concluye dando nuevas respuestas a los problemas que le dieron origen" (R.Vera;1988:22).

En otras palabras, metodológicamente se procura asegurar la imbricación entre las propias prácticas, los procesos de objetivación y los de construcción de propuestas transformadoras.

Ello supone diferenciar y atender las *secuencias* en que se van generando los distintos *procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento*.

Aún cuando no se trate de pasos fijos que deformaría la secuencia total del proceso de conocimiento, se pueden prever *momentos* -entrelazados dinámicamente- y, por lo tanto, con posibles instancias de superposición y yuxtaposición- que serían los siguientes¹⁷⁰:

1. Problematización de la temática a trabajar

Implica el proceso de *objetivación* de situaciones en las que se involucra el docente, mediante procedimientos que tiendan a *des-rutinizar* las propias prácticas, las condiciones en que se producen, las representaciones o imágenes que generan.

Para ello, el trabajo sobre sus propias construcciones representacionales y/o ideológicas; los entrenamientos en observación y registro de situaciones escolares; su re-trabajo grupal mediante distintos procedimientos permiten producir *movimientos de desestructuración y resignificaciones* tal como hemos planteado, identificando con mayor claridad las situaciones problemáticas de su quehacer.

2. Búsqueda de información empírica y conceptual

Resulta el proceso de profundización en el conocimiento de las situaciones problemáticas que se plantean.

¹⁷⁰ En general, las distintas experiencias en Taller de Educadores coinciden en esos momentos, aún cuando puedan diferenciarse en algunos aspectos y caracterizaciones (Ver R.Vera; 1988; G.Batallán; 1988; R.Ageno; 1987; E.Achilli; 1987)

Para lo cual se avanza en el registro y observación de aspectos constitutivos de esas problemáticas en los ámbitos en que desarrolla sus prácticas - construcción de información empírica-. Además, se incorpora apoyatura conceptual ya sea a modo de bibliografía específica o de intervenciones previstas por la coordinación. Estas intervenciones pueden ser exposiciones de especialistas invitados o desde la misma coordinación.

3. Análisis interpretativo

Significa el proceso mediante el cual se avanza en el conocimiento de las situaciones escolares de que se traten, detectando no sólo los aspectos más manifiestos de los mismos, sino también, penetrando tanto en los *significados* que le otorgan los distintos sujetos como, en los *condicionamientos* -institucionales, estructurales- en que se producen.

Distintos procedimientos de identificación de situaciones, de contrastación, de comparación, permiten desarrollar tal proceso.

4. Selección y formulación de propuestas

Implica el proceso de ordenamiento de las situaciones trabajadas que posibilite argumentar las jerarquizaciones, selecciones y formulaciones de nuevas propuestas acerca de la problemática.

5. Evaluación y reproblematicación

Plantea el proceso de síntesis reflexiva acerca del proceso de aprendizaje grupal realizado, reconociendo y recuperando los conocimientos producidos y las apropiaciones y modificaciones vividas. Proceso que, a su vez, pone de manifiesto tanto, los vacíos/huecos dejados por el Taller, como las puntas de nuevas problematicaciones que requieren continuar el trabajo.

6. Elaboración de documentos escritos

La elaboración colectiva de un documento *escrito* implica un arduo proceso que, apoyado -desde la coordinación- con algunas estrategias posibilitadoras, significa por un lado, recuperar la *memoria del proceso grupal* y, por el otro, consensuar y articular posicionamientos acerca de qué escribir y cómo.

Estos *documentos escritos* se logran -fundamentalmente- en Talleres de larga duración. Cuando las experiencias son cortas e intensivas se alcanzan documentos parciales elaborados por los propios talleristas o documentos grupales muy acotados. Los documentos grupales en experiencias cortas suponen un mínimo de consenso alrededor de los objetivos de trabajo acordados¹⁷¹.

En síntesis, se puede decir que, desde el punto de vista de los equipos de coordinación, el trabajo del mismo remite a distintos niveles del proceso grupal. Desde los vinculados a los aspectos organizativos hasta la atención del *proceso clave* que se pretende desarrollar en el Taller: el *proceso de aprendizaje grupal*. En los aspectos organizativos no sólo se orienta sino que se cuida las reglas de juego de los distintos encuadres metodológicos con el propósito de configurar la constitución del grupo y de generar un "clima" facilitador del trabajo colectivo.

En cuanto al *proceso de aprendizaje grupal* supone atender un *proceso espiralado y complejo* que se desenvuelve mediante los procedimientos y secuencias metodológicas que hemos expuesto. Presupone un proceso en el que interactúan distintas dimensiones que pueden sintetizarse en dos *campos problemáticos*, sólo diferenciados para su visualización. Por un lado, el *campo de la comunicación intersubjetiva* con el que designamos al proceso dialógico entre diferentes esquemas referenciales que se intercambian, confrontan y luchan en el devenir del Taller. Por el otro, el *campo de la interacción con el conocimiento* con el que damos cuenta de los *modos* en que los sujetos maestros *conocen* las problemáticas socioeducativas en las que se involucran cotidianamente y generan nuevos conocimientos en el proceso de *aprendizaje grupal*.

La intervención de la *coordinación* en estos *campos* del *proceso de aprendizaje grupal* se apoya en los aportes combinados de la investigación socioantropológica y de la psicología social. Esas herramientas teóricas y metodológicas permite una constante evaluación de los "aquí-ahora" y de su

¹⁷¹ Tanto en las evaluaciones de estas experiencias cortas como en la elaboración de los documentos en que se plasman, se pone de manifiesto el límite temporal en la profundización de la problemática trabajada y en los procesos de consenso colectivo logrado. Por lo general, ello ha permitido dar continuidad a las experiencias y generar nuevos proyectos de trabajo conjunto.

relación con otros "aquí-ahora" del proceso grupal tanto a nivel del campo de la *comunicación intersubjetiva* como a nivel del campo de la *interacción con el conocimiento*. En este plano, la colaboración que se puede brindar desde la *coordinación* resulta de distintos tipos de intervenciones. Nuestra opción de trabajo apunta a fortalecer el *conocimiento des-rutinizado* de los procesos escolares cotidianos. En tal sentido, entre las principales intervenciones que realizamos podemos distinguir:

a) las *síntesis descriptivas* del conocimiento generado que permita ir relacionando información fragmentada;

b) las *anticipaciones hipotéticas* a modo de interpretaciones realizadas generalmente para mostrar, por un lado, el conjunto de información fragmentada y heterogénea en alguna relación articuladora con procesos más generales y/o estructurales. Por el otro, para mostrar contradicciones, situaciones dilemáticas, planteamientos dicotómicos. Con esta modalidad de intervención también se apunta a *desarticular* planteamientos *estereotipados*.

c) las *explicitaciones conceptuales* que pueden presentarse incidentalmente o de modo planificado ya sea por la propia coordinación, a través de invitados especiales y/o material bibliográfico.

d) la *formulación de preguntas* destinadas a precisar y compartir significados, a desestructurar malosentendidos, ampliar el proceso comunicativo.

e) las *síntesis evaluativas* planteadas al final de cada reunión de trabajo y del proceso total de un Taller.

La mención de estas diferentes modalidades de intervención se realiza sólo con el propósito de ejemplificar este aspecto de la *práctica de coordinación*. Ni es exhaustivo ni supone tanta claridad entre uno u otro modo de intervenir. Ha sido una práctica que llevamos a cabo en muchas oportunidades, el socializar en los colectivos la identificación de los que entendemos por "*núcleos claves*" de las problemáticas con las que trabajamos en investigación. Aclaro que, la idea de "núcleo clave" remite a las siguientes consideraciones. En primer lugar, lo entiendo como *condensador* de diferentes situaciones que se ponen de manifiesto en determinado proceso. Por ello, puede ser considerado como un "constructo

analítico". El propósito de compartirlos en los espacios grupales es el de destacarlos a fin de que puedan ser *visualizadas* y discutidas por el conjunto. En segundo lugar, y por lo anterior, jerarquizamos aquellos *sintetizadores de procesos* que, desde nuestro punto de vista, se tornan claves para continuar y profundizar el trabajo *en los mismos*. En tercer lugar, los criterios y el sentido general con que los jerarquizamos son, fundamentalmente, de dos tipos. Uno, apuntan a que se aclaren –conjuntamente– aquellas situaciones que se van construyendo desde discursos paralelos en los que no se explicitan ni las divergencias, ni las ambigüedades, ni las diferentes interpretaciones e implicancias en sus concreciones. Dos, intentan fortalecer procesos basados en interacciones e intercambios dinamizadores de los procesos educativos. Finalmente, el modo de presentar los núcleos claves es mostrando la dialéctica entre concepciones y prácticas en tensión. Estamos suponiendo que, ubicando las contradicciones y/o ambivalencias en la generación de un determinado proceso, es posible que se facilite la necesidad de profundizar el trabajo sobre el "núcleo" planteado¹⁷².

En síntesis, hemos intentado mostrar que se trata de un *práctica* dirigida a facilitar un *proceso de aprendizaje grupal* -desarticulando estereotipos- a través de una tensión permanente entre la generación de conocimientos y su apropiación desmistificada. Una práctica que requiere, a su vez, de flexibilidad colectiva por las implicaciones éticas que conlleva.

De otras estrategias grupales implementadas

¹⁷² Ver en Anexo, algunos de los documentos compartidos que, retoman aspectos de esta concepción. Siempre nos queda la preocupación de explicitar lo que hacemos al máximo de lo posible, como recaudos éticos en procesos de interacción que consideramos delicados por las asimetrías que se establecen entre los sujetos y equipos de investigación.

Como parte de las prácticas desarrolladas durante estos años, en las que he se he combinado investigación y coparticipación en determinados procesos, figuran aquellas desarrolladas con escuelas y poblaciones indígenas ha partir de las demandas que nos hicieran.

Dentro de estas experiencias destaco por una parte, al *Taller de la Memoria Grupal* y, por la otra, al *Taller de Encuentros Interinstitucionales*.

Denominamos **Taller de la memoria Grupal** a una experiencia implementada a partir de la demanda de integrantes del grupo socioétnico toba, residentes en la ciudad y vinculados con una de las instituciones educativas a la que concurren sus niños. La demanda refería a "rescatar la cultura", según sus propias palabras, e incorporarlas a las currículas escolares¹⁷³.

Lo caracterizamos como un espacio interactivo en el que los sujetos participantes despliegan saberes y evocaciones de sus distintas experiencias de vida. De tal modo, se genera un proceso de construcción conjunta a partir de intercambios, confrontaciones, complementaciones entre las distintas narrativas. A tal conjugación de saberes y recuerdos que, en l interacción grupapl, se van generando, enriqueciendo y potenciando mutuamente lo denominamos "*memoria grupal*".

Habría que aclarar que entendemos la noción de *memoria* no sólo como la recuperación de un pasado en la vida de los sujetos, sino que la evocación de esas huellas implica también un presente. En otras palabras, la *memoria* supone una experiencia de los sujetos con el pasado –mediato o inmediato- en la que no están ausentes las expectativas, las luchas, los sufrimientos, los sueños del presente. Experiencias y expectativas concionadas y limitadas por las circunstancias sociohistóricas y simbólicas que atravesaron y atraviesan la vida de los sujetos. Por lo tanto, cuando hablamos de "la vida social de los tobas" no debe

¹⁷³ Lo implementamos conjuntamente con la Lic. SILVANA SANCHEZ como observadora, desde julio a noviembre de 1995. A pedido de los participantes se sistematizaron las "memorias" en forma de un libro que, a principios del año 1996, mediante un nuevo Taller, se fueron leyendo, comentando y autorizando lo se sería publicado y difundido. De este proceso deriva: E.Achilli/S.Sanchez (comp.; 1997) *La vida social de los tobas (Propuesta para una currícula pluricultural desde la memoria grupal)*; Ediciones AMSAFE; Santa Fe

suponerse una visión homogénea ni estática. Por el contrario, la vida social de este grupo socioétnico -como la de cualquier grupo humano- implica, por un lado, contradicciones y diferencias que pueden devenir de diversas y complejas situaciones, tanto internas al grupo como en sus relaciones con la sociedad global. Por el otro, transformaciones y cambios permanentes generados en distintos procesos socioculturales, políticos, económicos (E.Achilli-S.Sanchez; 1997).

En cuanto a la implementación metodológica de este Taller, aún cuando su diseño respondió a los objetivos específicos del mismo -generar una narrativa de los propios sujetos acerca de su vida social para ser conocida y retrabajada en los ámbitos escolares- de hecho, se constituye también en un espacio de rica y abundante generación de "datos convergentes" (C.Geertz; 1994) a partir de procesos más o menos prolongados entre sujetos que, en este caso, constituyen el entramado de una "memoria grupal" con la que "imaginan" (B.Anderson;1993) la "comunidad toba", como veremos en el último capítulo.

Desde esta perspectiva, estos espacios grupales se constituyen en ámbitos *políticos* en un doble sentido. Por un lado, por la incorporación que los sujetos hacen de sus conocimientos y sus memorias a las propias acciones reivindicativas con que construyen a la "comunidad". Por el otro, por la apertura a experiencias participativas como posibles caminos de constitución de espacios públicos/de lucha por la ciudadanía (H.Giroux; 1993). Es decir, espacios de construcción colectiva de proyectos que, en este caso, pueden constituirse en modalidades de políticas educativas interculturales. Como proceso generado y protagonizado desde los sujetos implicados -docentes, padres y/o miembros de determinada "comunidad"- en el que expresan situaciones, se legitiman, disputan y consensúan intereses -y "diferencias"- en la perspectiva de una organización conjunta.

En cuanto al **Taller de Encuentros Interinstitucionales** refiere a la experiencia de coordinación -también surgida por demanda- de un proyecto interinstitucional entre las tres escuelas provinciales, dos vinculadas a comunidades toba -qom- de la ciudad de Rosario y una tercera vinculada a la

comunidad mocoví, radicada en Recreo (Provincia de Santa Fe)¹⁷⁴. En cuanto al *proceso de coordinación* que realizamos supuso prácticas diferenciadas según las características de las distintas interacciones grupales en las que nos implicamos. Así: a) Entre los directivos de las tres instituciones. En algunas oportunidades, han estado presentes también, supervisoras de alguna de las escuelas. Generalmente, nuestra participación en estas instancias, ha sido para escuchar y aclarar lo que demandaban. Luego, para acordar y organizar el proceso a desarrollar. b) Entre directivos, supervisores, maestras/os indígenas bilingües y representantes de los “Consejos de Ancianos” que funcionan en cada escuelas¹⁷⁵. Estas reuniones han tenido como objetivos plantear y consensuar propuestas y acordar las planificaciones de los Encuentros Interinstitucionales generales¹⁷⁶. c) En estos Encuentros Interinstitucionales generales se han trabajado los fundamentos y organización de una “modalidad educativa aborígen” y los contenidos curriculares para las tres instituciones. La modalidad de trabajo ha sido en grupos más pequeños –por áreas de conocimiento- y plenarios generales que coordinamos.

Más allá de las particularidades de la conformación de estas diferentes instancias de encuentros grupales, nuestra participación, en general, se ha expresado en:

- a) escuchar la demanda;
- b) colaborar en su clarificación impulsando la elaboración de objetivos a lograr en el proceso general y en cada instancia de trabajo;

¹⁷⁴ Se realizaron diversos encuentros desde Octubre 1998 hasta octubre de 1999. (Ver capítulo séptimo y , en Anexo, Documento en el que se sintetiza parte de dicho proceso). En este proceso he trabajado junto a GUSTAVO RICORDI, estudiante de la carrera de antropología, quien colaboraba desde la observación y registro de cada encuentro.

¹⁷⁵ En el último capítulo se explicitan las características y funcionamiento de los denominados “consejos de ancianos”.

¹⁷⁶ En estos Encuentros se contaba con la presencia de los directivos, el personal docente total y de todos los integrantes de los Consejos de Ancianos de cada institución. Además, invitados de los Ministerios de educación provincial y nacional como, también, representantes de organismos indígenas. Espacios que suelen convocar alrededor de cien personas aproximadamente. Se realizaron dos Encuentros generales en el año 1998 y un tercero en el año 1999. Los Encuentros se organizaban en Jornadas de un día completo de trabajo.

- c) colaborar en la planificación de las actividades que se preveen para lograr los objetivos planteados;
- d) pasar por escrito y entregar a cada institución copia de los acuerdos que se iban realizando;
- e) explicitar –oralmente, en cada reunión- síntesis de los trabajado marcando determinados ejes. El criterio para ello es mostrar al igual que en la identificación de los núcleos claves que realizamos por escrito, tensiones dialecticas entre distintas concepciones. La intención subyacente, en este caso, es la de reforzar aquellos aspectos que se orientan hacia un *diálogo intercultural* más que los que devienen de visiones culturales esencializadas y dicotómicas. Hemos tratado de advertir sobre aquellas construcciones “ghetizadas” de las escuelas¹⁷⁷.

En síntesis, podemos decir que los procesos de coordinación que desarrollamos están marcados por una concepción participativa caracterizada por un doble criterio metodológico. Por un lado, potenciar el desarrollo de las *propias* propuestas y prioridades que se van construyendo en las interacciones colectivas. Ello supone la no predeterminación de los contenidos a trabajar. De hecho, consideramos que no corresponde que nosotros formulemos los contenidos sobre los que se trabajar. Nuestra tarea es retomar sus demandas, las propuestas que los propios sujetos realizan e incentivar sus propias prioridades. Sin embargo, aún cuando hemos cuidado mucho esto, sabemos del peso que tienen nuestras preguntas, nuestras aclaraciones, nuestras síntesis. De ahí, esta preocupación permanente por aclarar y explicitar desde donde participamos como un posible camino crítico de los que hacemos.

Otro criterio metodológico es el de impulsar modalidades de trabajo que aseguren la amplia participación tanto en los consensos como en las diferencias de todos los integrantes. Aquí estamos atentos no sólo a las distintas funciones y pertenencias –directivos, maestros indígenas o no, representantes de los Consejos de Ancianos- sino, además, a las conflictivas –intra e inter grupos- que

¹⁷⁷ Ver en Anexo: E.Achilli-G.Ricordi (1999) documento entregado y trabajado grupalmente.

surgen por diversas situaciones, explícitas o implícitas. El criterio no es ahondar en la conflictividad que puede llevar a obturar el trabajo colectivo sino, cuidando esto lograr acuerdos que contemplen las distintas posiciones. Aún cuando lograr tales consensos puede ser más trabajoso, el proceso resulta enriquecido por la explicitación de las diferencias internas.

En su conjunto, estamos frente a una línea de trabajo de una complejidad que no podemos desconocer. Tanto por lo que implica articular lógicas y tiempos diferenciados –el de los procesos de investigación y el de los de acción participativa- como por los riesgos de distintos órdenes que se juegan en cada uno de estos procesos. Ello obliga a ejercer una permanente reflexividad crítica alrededor de lo que hacemos.

Capítulo 4

CONTEXTOS, HEGEMONIA Y COTIDIANEIDAD ESCOLAR

“Si las pretensiones de conocimiento sistemático parecen cada vez más veleidosas, no por ello la idea de totalidad debe ser abandonada. Por el contrario: la existencia de una conexión profunda que explica los fenómenos superficiales es reafirmada en el momento mismo en que se sostiene que un conocimiento directo de tal conexión no es posible. Si la realidad es opaca, existen zonas privilegiadas –señales, indicios- que permiten descifrarla” (:Ginzburg; 1983)

Los procesos socioeducativos sobre los que nos interesa dar cuenta requieren ser *contextualizados*. En tal sentido, en este capítulo presentaré algunas consideraciones tendientes a tal fin. La intención es realizar algunos planteamientos que permitan discutir las problemáticas vinculadas a los *contextos* que permean los procesos escolares en sus *configuraciones cotidianas*. En otras palabras, pretendo prestar atención a la construcción de referentes *contextuales* de prácticas y relaciones que se configuran en la *cotidianeidad* de la vida escolar y urbana y, al mismo tiempo, presentar cierta inquietud conceptual acerca de las *articulaciones* de diferentes escalas contextuales. Se trata, en cierto sentido, de expresar -aunque implícitamente- una compleja polémica con algunas tendencias teóricas actuales. Fundamentalmente con aquellas que des-historizan los procesos socioculturales y/o superponen distintos aspectos sin jerarquización alguna. También, con concepciones que dicotomizan las problemáticas centrando sólo en las dimensiones simbólicas/ subjetivas de las mismas o, con otras perspectivas, que las reducen, simplificándolas en correlaciones lineales.

Desde estas preocupaciones teóricas metodológicas planteo la posibilidad de intelegibilidad de las configuraciones cotidianas destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como *tendencia hegemónica*.¹⁷⁸

En tal sentido, considero algunas anticipaciones hipotéticas. En principio, que la tendencia hegemónica de esta época conlleva las marcas de lo que podríamos entender como la lógica neoliberal del actual contexto sociohistórico. Al mismo tiempo, decimos que esta lógica puede ser caracterizada por la generación de *procesos de fragmentación sociocultural*. Es decir, procesos que implican fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales. Procesos que, por las mismas condiciones y límites de la época, tienden a la ruptura de lazos colectivos, dificultando la generación de relaciones solidarias en distintas escalas contextuales.

Por lo tanto, estamos pensando en procesos de fragmentación que se manifiestan en los diversos contextos –según sus niveles o escalas– y que van adquiriendo particulares *continuidades* en cada uno de ellos. Por ende, también a nivel de las *configuraciones cotidianas*, centro de esta tesis.

De hecho, al centrar la atención en una lógica de lo hegemónico quedarán fuera de análisis, otras prácticas y relaciones que podrían entenderse como parte de procesos *diferentes* –¿contrarios?– a los que describiremos. De ahí, la parcialidad y límite de este capítulo ya que, al considerar sólo aquellos aspectos que marcan una tendencia estructural, quedan neutralizados *otros* cuyo contenido consideramos importante identificar y describir tal como lo haremos en los siguientes capítulos. No obstante, este límite se justifica si pretendemos presentarlo como *contextualización* de la *heterogeneidad* de procesos analizados en sus *configuraciones cotidianas*. Es decir, como parte de las *condiciones y límites* de una época en que se inscriben esos diferentes procesos. O, dicho de otro modo, resulta un intento teórico metodológico por entender ciertas conexiones

¹⁷⁸ En ese sentido, aquí retomo lo considerado en el segundo capítulo que, a su vez, se basa en los presupuestos para un *modelo de análisis* trabajados en: E.Achilli (1996b): "Escuela, pobreza urbana y 'multiculturalismo' (Esbozo de una propuesta de análisis relacional" en B.Calvo, G.Delgado y M. Rueda (Coord.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias en Investigación cualitativa*; The University of New México/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez;

profundas que las transformaciones políticas, económicas, culturales van anclando en las prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos.

En síntesis, en primer lugar, retomaré aquí algunas consideraciones relativas al enfoque desde donde entendemos a esas *configuraciones cotidianas* para referirme a los distintos *niveles* o *escalas contextuales* que privilegiamos para entender los *procesos de fragmentación sociocultural*. Mostraré: a) las características generales de las políticas neoliberales, b) las características sociourbanas de la ciudad de Rosario y, finalmente, trataré c) indicios de la continuidad de esa lógica de fragmentación sociocultural a nivel de la cotidianeidad escolar. Concluiré sintetizando aspectos tratados con la intención de remarcar los límites e implicancias de lo tratado en este capítulo para el análisis posterior de otros procesos socioeducativos urbanos.

1. LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR EN CONTEXTO

Algunas consideraciones teóricas metodológicas generales

"Las funciones específicas de "lo hegemónico", "lo dominante" deben ser siempre acentuadas, aunque no de un modo que sugiera ninguna totalidad a priori. La parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura comprender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación" (R. Williams; 1980)

"Lo concreto es concreto por ser una conjunción de múltiples determinaciones, o sea, unidad de la diversidad" (C. Marx)

He planteado a los *procesos de fragmentación sociocultural* como un aspecto central a considerar en este capítulo. Los trataré a modo de una lógica profunda de las tendencias estructurales abriendo un camino explicativo de los procesos enfocados a escala de las *configuraciones cotidianas*. Un modo de *contextualizar* procesos a escala de la *co-construcción* (E. Rockwell; 1996) de las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí que, al mismo tiempo, se impregnan de distintos entramados *contextuales*.

México. Como dijimos, la noción de *hegemonía* con la que nos guiamos es tributaria del

Se trata de analizar los procesos de *fragmentación sociocultural* a nivel de su *configuración cotidiana* sin desconocer distintas interacciones *contextuales*. Para explicitar con mayor claridad esta perspectiva consideramos que puede resultar esclarecedor precisar cómo juega esta dialéctica *contextual* en el análisis de los *procesos de fragmentación sociocultural* que aquí nos ocupa.

En principio, y para evitar confusiones, comenzaremos con la misma noción de *contexto* que suele utilizarse desde distintos supuestos teóricos. Aquí entenderemos como "*contexto*" a determinada configuración témporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida –constitutiva– de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo espaciales.

Detrás de esta idea general, intentamos destacar varias cuestiones teóricas metodológicas que hacen al tratamiento de la *cotidaneidad* de las *configuraciones escolares* en las que se desenvuelven los procesos bajo estudio.

a) En primer lugar, plantear la diferenciación de distintos *niveles* o *escalas contextuales*¹⁷⁹. Es decir, diferentes configuraciones témporo espaciales que remiten a distintos *ámbitos* considerados según la *escala* en que se producen determinados procesos. Por ejemplo, para nuestro trabajo diferenciaremos algunos de los contextos que interactúan en la configuración de los *procesos de fragmentación socioculturales* que nos interesa analizar. Por un lado, el nivel de nuestro foco de análisis: el de los *contextos cotidianos* de dichos procesos. Nivel configurado a escala de la co-presencia de los sujetos involucrados. Nivel de una específica co-construcción relacional entre la vida escolar y la vida urbana en la que se expresa de un modo particular determinada *generalidad estructural*. Por otro lado, el nivel de los *contextos sociourbanos* desde el que nos interesa destacar la escala de la ciudad y sus particulares segmentaciones socioculturales. En especial, el de los *contextos* que se configuran en la relación entre la pobreza

pensamiento de Raymon Williams (1980) *Marxismo y Literatura*; Ediciones Península; Barcelona.

¹⁷⁹ Para la noción de *nivel* nos ha resultado un importante aporte las consideraciones de Rolando García: "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos" en E.Left (1986) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*; Edic. Siglo XXI; México

urbana y los movimientos poblacionales. Por último, un nivel vinculado más al contexto sociohistórico y estructural que lo podríamos englobar como el de los *contextos de las políticas neoliberales* para hacer referencia al conjunto de transformaciones que se han ido generando hegemónicamente en los últimos años a escala nacional y/o internacional. En síntesis, aquí diferenciamos tres niveles contextuales. El *contexto de la escala cotidiana* (escolar y familiar/urbano); el que denominamos *contexto sociourbano* para referirnos a la *escala de la ciudad* y, finalmente, el que alude a una *escala* más amplia -nacional/internacional- con el que pretendemos marcar las políticas neoliberales. Ahora bien, estos diferentes *niveles contextuales* suponen analíticamente, como lo plantea R.García (1986), dinámicas diferentes y sujetos diferentes. Ello significa diferenciar en cada *escala* el desarrollo de *procesos* con determinada particularidad. Sin embargo, no implica autonomización o aislamiento sino una interrelación o un entrecruzamiento de los niveles o escalas contextuales.

b) Un segunda aclaración y, tal como se deduce de lo anterior, con la noción de "contexto" no estamos suponiendo un mero contorno "externo" a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, estamos pensando *relacionalmente* la interacción entre los distintos niveles contextuales los que, mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesa.

c) De ahí que esta noción de *contexto*, paradójicamente, aún cuando la "delimitemos" desde un tiempo y un espacio específico, carece de *límites* precisos. Queremos decir que, no obstante estas "delimitaciones" para comprender determinados niveles de procesos y relaciones, esos tiempos y esos espacios se constituyen en una *relación* con otros tiempos y espacios que pertenecen a diferentes *escalas* de mayor o menor generalidad estructural. A su vez, supone que, en los diferentes niveles o escalas de procesos, se identifiquen diferentes *dimensiones* o campos teóricos empíricos que "componen" una problemática a estudiar. Ahora bien, no habrá que confundir los diferentes *niveles contextuales* -vinculados a diferentes escalas- con los *niveles de abstracción* en la construcción de conocimientos. Como dice E. Rockwell (1987:29) "dentro de cualquier escala

es posible utilizar categorías de mayor o de menor nivel de abstracción para señalar la continuidad y discontinuidad de los fenómenos".

d) Por lo tanto, esta idea de *contexto* pone de relieve el análisis de diversas *relaciones contextuales* en consideración a esas distintas escalas de los procesos y de las dimensiones específicas de cada uno de ellos. De ahí que consideremos que es posible alcanzar una mayor intelegibilidad de los *procesos cotidianos* a través del conocimiento de las *interrelaciones mutuas* entre esos diferentes *contextos*.

e) En tal sentido, hablar de la *configuración cotidiana* de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y "espacios"/situaciones que se van entrecruzando en el presente. Por lo tanto, su estudio se aleja de ciertas concepciones difundidas acerca de lo *cotidiano* entendido como espacio "micro" de los fenómenos del presente. Más bien, se la considera como una zona de *nexos concretos* entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites al interior de las cuales se configuran los cotidianos particulares.

Resumiendo, podríamos decir que, desde un punto de vista teórico metodológico general, estas referencias sobre *contextualización* indican una preocupación por el análisis de campos *concretos* intersectados e interrelacionados por procesos que *los* trascienden. Una preocupación que ha marcado largamente a las disciplinas sociales y que, consideramos necesario reinstalar en su complejidad. Es decir, repensar la construcción de *nexos relacionales* teniendo en cuenta diversas advertencias que se han realizado acerca de los límites que implican ya sea concepciones dualistas (R. Williams; 1980) y dicotomizadoras como así también aquellas que totalizan homogeneizando o reduciendo unidimensionalmente.

2. LOS CONTEXTOS NEOLIBERALES. ESTADO EDUCADOR Y SEGMENTACIÓN ESCOLAR

"El giro hacia la utopía neoliberal de un mercado puro y perfecto, posibilitado por la política de desregulación financiera, se realiza a través

de la acción transformadora y, hay que decirlo muy claro, destructora de todas las medidas políticas (la más reciente de éstas es el A.M.I., Acuerdo Multilateral de Inversiones, destinado a proteger a las empresas extranjeras y sus inversiones contra los Estados nacionales) tendientes a poner en cuestión todas las estructuras colectivas capaces de obstaculizar la lógica del mercado puro: nación: cuyo margen de maniobra no deja de disminuir; grupos de trabajo con, por ejemplo, la individuación de los salarios y de las carreras en función de las competencias individuales y la atomización de los trabajadores, sindicatos, asociaciones, cooperativas; incluso familia, que, a través de la constitución de mercados por "clases de edad", pierde una parte de su control sobre el consumo."
(P. Bourdieu; 1998)

En este punto señalaré –dentro de lo que planteamos como “contextos neoliberales”- algunos de los aspectos más significativos del conjunto de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se han desarrollado en el mundo y, de un modo particular, en nuestro país, en las dos últimas décadas aproximadamente. No pretendo realizar una caracterización fina del “neoliberalismo”. Tampoco, como advertimos, entenderlo a modo de una causalidad lineal o directa con los procesos de la *cotidianeidad escolar y sociourbana*, foco de nuestra preocupación. Sólo me interesa poner de relieve aspectos que hacen a la *lógica* del este *contexto neoliberal* como trasfondo hegemónico que penetra los procesos que estudiamos.

En tal sentido, planteamos que se trata de una *lógica economicista* que va calando en distintos órdenes de problemas tanto a nivel estructural como en la cotidianeidad de las prácticas y relaciones que viven los sujetos.

Dentro de esa *lógica* del contexto neoliberal, mencionaremos algunas de las transformaciones estructurales que, vinculadas entre sí, han trastocado aspectos de la vida sociocultural del país, generando disímiles *procesos de fragmentación*. Enunciaremos tres grandes conjuntos de transformaciones las que, referidas a distintos órdenes, se jerarquizan en relación a la problemática que nos ocupa.

En primer lugar, las *transformaciones de las relaciones socioeconómicas* vinculadas a los cambios en las políticas y/o modelos económicos capitalistas “globalizados” de libre mercado. Cambios que han configurado un conjunto de situaciones ligadas a la profundización de la denominada “pobreza estructural”, al aumento -en cantidad y tiempo- de las situaciones de desempleo y a la generación

de situaciones de "exclusión", tal como han puesto de manifiesto diferentes estudios específicos. Transformaciones que permiten visualizar la carga de *desigualdad* que caracteriza los *procesos de fragmentación*. Nos interesa, fundamentalmente, destacar las transformaciones que estas situaciones introducen en las *relaciones sociolaborales* -tanto a nivel general como en sus expresiones particulares- ya que posibilita entender esta dimensión de la *desigualdad* cruzando los procesos escolares urbanos por diversas vías. Para simplificar, y pensando sólo desde los sujetos escolares, digamos que se introduce desde la misma estructuración del *trabajo docente* hasta la estructuración de los *procesos familiares* condicionando las experiencias de aprendizajes del niño.

En segundo lugar, las *transformaciones en las relaciones Estado-sociedad civil*¹⁸⁰ vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la *privatización* en todos los sentidos. Este conjunto no sólo incorpora otra clave para entender la configuración actual de los *procesos de diferenciación desigualdad* en los conjuntos sociales -de una "metamorfosis" de la "cuestión social" según R.Castel; 1997¹⁸¹- sino que permite dar cuenta, también, como dice D. García Delgado (1994)¹⁸², de la declinación de una de las "organizaciones de masas" como la escuela que, junto a otras, constituyeron la base de constitución del Estado-nación. Las características que asume el Estado educador neoliberal se estructura sobre la base de una lógica que ha profundizado los *procesos de fragmentación* y desestructuración del sistema educativo. Una lógica que implica distintos movimientos economicistas de reducción presupuestaria, de *descentralización* basada en la transferencia de

¹⁸⁰ En otro trabajo hemos aclarado el uso de la noción de "sociedad civil" a modo de un concepto no homogeneizador de las diversas y contradictorias expresiones sociales (E.Achilli; 1996b op.cit.). A su vez, la noción de "estado" que aquí tomamos como condensación de los aspectos hegemónicos dominantes, también supone neutralizar una noción homogeneizante.

¹⁸¹ Robert Castel (1997) "Centralidad de la cuestión social" en *Archipiélago, Cuaderno de crítica de la cultura*; Nº 29; Editorial Archipiélago; Barcelona; España

¹⁸² Daniel García Delgado (1994) *Estado y Sociedad*; Flacso, Sociales, Tesis Grupo Editorial Norma; Buenos Aires; Argentina

responsabilidades de financiamiento, de intentos de flexibilización laboral hasta la introducción cotidiana de sutiles modalidades de privatización¹⁸³.

En tercer lugar, las *transformaciones de los procesos de legitimación ideológica* configuradas de modo simultáneo -y/o previo- a la implementación de las distintas medidas que implican el conjunto de las transformaciones ya mencionadas. La importancia de este conjunto supone prestar atención a los procesos de configuración de una "racionalidad", que ha ido calando en la constitución de cierto "sentido común", soporte de esas implementaciones. Es decir, la constitución de un conjunto de valores, representaciones y expectativas sociales basadas en una concepción antiestatista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libremercado y la competencia. Un imaginario social que se fue constituyendo -e instituyendo- en un largo proceso y a través de diversos mecanismos y modalidades de generación, circulación, difusión y consolidación, cuya clave radica en haber unificado con determinada direccionalidad fragmentos que devienen de horizontes teóricos e ideológicos diferentes (E.Achilli; 1996). Un proceso de legitimación que, incorporando -en esa lógica de yuxtaposición fragmentaria- aspectos derivados de concepciones *críticas*, se fue interrelacionando con las mismas elaboraciones e implementaciones de las reformas introducidas, en un proceso de real hegemonía.

En síntesis, tres grandes conjuntos de transformaciones: a nivel de las *relaciones sociolaborales*, a nivel de las *relaciones estado y sociedad civil* y a nivel de las *legitimaciones ideológicas/culturales* que, interrelacionadas y complejizadas, configuran el *contexto neoliberal* del capitalismo actual.

3. LOS CONTEXTOS SOCIOURBANOS. LA CIUDAD DE ROSARIO: PARTICULARIDAD DE UNA FRAGMENTACIÓN SOCIOCULTURAL

Para entender las *segmentaciones/fragmentaciones socioculturales* que actualmente se constituyen en el ámbito de la ciudad no podemos dejar de

¹⁸³ Por ejemplo, a través de la coacción que supone la elaboración de proyectos institucionales como veremos más adelante. Implica no sólo acceder a posibles financiamientos sino también juega como soporte y fortalecimiento cotidiano de construcciones imaginarias de temores a disímiles exclusiones -ya sea de la institución y/o de algún cargo- en caso de no elaborar proyectos exitosos.

incubirlas en el conjunto de transformaciones del contexto neoliberal. Es decir, la continuidad -en el contexto urbano- tanto de las transformaciones en las relaciones socioeconómicas, en las relaciones Estado y sociedad civil como en los procesos de legitimación ideológica.

Sin embargo, aquí sólo mencionaremos las transformaciones que se configuran en la ciudad a partir de dos procesos confluyentes derivados de las profundas *transformaciones productivas* que se generaron últimamente. Por un lado, un proceso de transformaciones *de las relaciones socioeconómicas* vinculadas con los *cambios del mundo del trabajo*. Por otro lado, un proceso vinculado a la configuración -en el país- de un nuevo mapa económico, sociocultural, demográfico, marcado, fundamentalmente, por diversas *diferenciaciones* entre provincias y regiones nacionales que, a su vez, producen *movimientos poblacionales* entre espacios "expulsores" de población y espacios receptores de la misma. Dos procesos que abre la problemática de la "diversidad" sociocultural.

Por lo tanto, si bien aquí, tomaremos alguna información empírica para dar cuenta de cierta magnitud de esos dos procesos en la ciudad de Rosario, no debe desconocerse el sentido por el cual se plantean. Es decir, el de anclar un conjunto de procesos de *fragmentaciones socioculturales* como contexto hegemónico de las configuraciones cotidianas.

A su vez, las problemáticas de ambos procesos -trabajo/desempleo y movimientos migratorios- nos interesa para analizar, especialmente, lo que denominamos *construcción de la alteridad sociocultural*. Es decir, el proceso de construcción imaginaria de conjuntos sociales "diferenciados" -"diversificados"- a partir de su anclaje en procesos socioeconómicos y socioculturales de pauperización y etnicización de la vida urbana. Construcciones que pueden circular en distintos ámbitos, con mayor o menor consenso colectivo y con mayor o menor presencia en el espacio público. De tal modo que, estas construcciones imaginarias podemos entenderlas también como construcciones *políticas de la alteridad sociocultural* cuando logran algún consenso colectivo y público. Dentro de esta dimensión analítica estamos pensando en distintas construcciones de

alteridades. Pueden ser aquellas que remiten a significados estigmatizadores - subalternizadores- de los conjuntos sociales como, también, construcciones que impliquen *procesos identitarios*. En este caso, cuando se trata de construcciones a nivel de los mismos colectivos subalternizados, pueden transformarse en un relevante sustrato para -en- la generación de "otras" políticas si se logra cierta presencia pública¹⁸⁴. En esta perspectiva ubicamos el contexto empírico de la ciudad de Rosario.

Una ciudad ubicada en el litoral argentino -dentro de la zona comunmente denominada "pampa gringa" en razón tanto de las características de su suelo como de la concentración de población vinculada a la inmigración europea de principios de siglo- que asentó sus relaciones socioeconómicas en un proceso de industrialización vinculada al mercado interno y al desarrollo del sector agropecuario. Las transformaciones neoliberales -iniciadas desde mediado de los 70- fueron provocando una marcada desindustrialización y un aumento de las situaciones de desempleo a tal punto que, sumado a la subocupación, en octubre de 1997 llegan a un 27 % (J. Shapiro; 1998)¹⁸⁵. Situación que, afecta, fundamentalmente, la ocupación industrial.

A su vez, los estudios sobre pobreza urbana han puesto de manifiesto el aumento y heterogeneidad que la misma adquiere. Durante el segundo semestre de 1992 más de la cuarta parte de las familias del gran Rosario vivían en

¹⁸⁴ Hemos trabajado esta idea de los *procesos de construcción política de la alteridad sociocultural* como una importante dimensión de lo que denominamos "*políticas sociourbanas*". De ahí que, hablamos de *políticas sociourbanas* en un sentido amplio para hacer referencia a las que se construyen en distintos ámbitos: desde los estatales hasta los de la cotidianeidad de los sujetos implicados. Aún cuando esta idea se vincula a la noción de "políticas sociales", preferimos utilizar "*políticas sociourbanas*" para evitar las connotaciones que carga aquella (E.Achilli;1998). Dentro de la línea de investigación que estamos desarrollando hemos privilegiado las políticas socioeducativas en contextos de pobreza urbana cuya población, en gran parte, se ha ido conformando con el aporte de migraciones provenientes de diversas tradiciones socioétnicas. En los últimos años trabajamos con esta orientación, particularmente, alrededor de las *políticas educativas* vinculadas con las poblaciones de indígenas toba -qom-

¹⁸⁵ Juan Shapiro (1998) *Situación del mercado de trabajo en el Aglomerado Gran Rosario. Análisis comparativo de algunos resultados de la EPH (octubre años 1996-1997)*; Seminario "La Política de Integración, el Mercosur y los roles que se asignan al Gran Rosario"; Centro de Estudios Sociales y Políticos; Revista Cuadernos del Gran Rosario; Rosario; Argentina

condiciones de pobreza, y una de cada diez no alcanzaba siquiera a satisfacer sus necesidades nutricionales básicas (S.Robin-C.Crucella; 1996)¹⁸⁶.

A su vez, Rosario es una ciudad receptora de poblaciones migrantes. Por lo general, los movimientos migratorios se han vinculado al desarrollo y crecimiento desigual de las distintas regiones. Sin embargo, los actuales desplazamientos poblacionales, adquieren determinadas características. Son procesos a los que se les imprimen las marcas de las políticas de ajuste y de transformación del aparato productivo. Desplazamientos de poblaciones desocupadas y expulsadas de sus propios ámbitos que, difícilmente logran insertarse en las modificadas estructuras productivas y/o de servicios urbanos. Poblaciones que al no tener posibilidades ciertas de "integración" en la ciudad de recepción se transforman en sectores pauperizados de indigentes y excluidos.

Estas "exclusiones" poblacionales complejizan la vida urbana tanto a nivel de un conjunto de prácticas y relaciones cotidianas vinculadas a los procesos de *desafiliación* que sufren los sujetos -en el sentido de desestructuración y/o pérdida de distintos ámbitos de sociabilidad (R.Castel; 1990) - como a nivel de las *segmentaciones diferenciadas* del tejido urbano y los procesos de construcción de *alteridades* estigmatizadoras e identitarias. La conformación dentro del espacio de una *misma ciudad* de "otros" espacios que remiten a *diversas y heterogéneas ciudades*. Las ciudades de quienes pueden usar los bienes y servicios -incluida escuela y vivienda- y las ciudades de quienes no tienen acceso a ello. Lo que se ha dado en llamar las "ciudades legales" o "formales" y las "ciudades ilegales" o "informales" (A.Aguirre y otros; 1989)¹⁸⁷

Rosario es una ciudad que históricamente se ha constituido en receptora de poblaciones migrantes, como ya dijimos. Desde la década de los 40 a los 60 las

¹⁸⁶ S.Robin- C.Crucella (1996) *La dimensión de la pobreza en los Aglomerados Urbanos del interior del país. El caso del Gran Rosario durante el segundo semestre de 1992*; Serie Estudios Especiales Nº1; Servicio Municipal de Empleo; Municipalidad de Rosario; Argentina.

¹⁸⁷ He utilizado el plural para señalar que dentro de una u otras de esas ciudades -"formales" o "informales"- se dan también desigualdades y heterogeneidades en cuanto a las modalidades de inserciones sociales, económicas, culturales, étnicas de las poblaciones que conforman estos *espacios urbanos diferenciados*.

R. Aguirre y otros (1988) *Conversaciones sobre la ciudad del Tercer Mundo*; Grupo Editor Latinoamericano; Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo -IIED-; América Latina; Buenos Aires; Argentina

mismas se vincularon, como en el resto del país, a la expansión del proceso de industrialización. En los años 70, son las actividades relacionadas con la construcción las que absorben buena parte de la mano de obra flotante. A partir de los 80 y, fundamentalmente, desde los 90 la tendencia migratoria relacionada con las búsquedas de inserciones laborales, pareciera acrecentarse. Parte de la población migrante que ha recibido Rosario pertenece al grupo étnico toba proveniente de la región chaqueña del país.

En un estudio realizado en la ciudad de Rosario sobre las características de los denominados "asentamientos irregulares", se plantea que casi el 71 % de los jefes de familias de tales asentamientos han nacido o han tenido su lugar de residencia anterior en otra localidad (Fundación Banco Municipal de Rosario; 1996). Porcentaje que pone en evidencia la magnitud y el carácter social de los movimientos poblacionales.

En fin, un contexto urbano segmentado y desigual, receptor de poblaciones con distintas experiencias socioétnicas y con crecientes niveles de desempleo y pauperización. Contexto que muestra la particularidad de una *lógica de fragmentación sociocultural* con determinada atomización del empobrecimiento urbano. Una ciudad fragmentada y desigual que penetra la cotidianeidad escolar desplegando diversos procesos, tal como hemos analizado en otros trabajos (E.Achilli; 1996; 1997).

4. COTIDIANEIDAD ESCOLAR. APROXIMACION A LA FRAGMENTACION DE LA ESCUELA PUBLICA

Retomamos aquí el contexto cotidiano para mostrar algunos indicios de la *continuidad* de esa *lógica de fragmentación sociocultural* que suponen los contextos neoliberales¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Nos referimos a la *continuidad* de una *lógica hegemónica* que produce *fragmentaciones socioculturales*. En este trabajo no hemos construido nexos articuladores siguiendo -de un modo directo- la continuidad de los mismos procesos según las particularidades que adquieren en cada escala contextual. Por ejemplo, no hemos seguido el modo en que se expresan las

Presentaremos, por lo tanto, un primer trazado lineal de distintos campos indiciarios del *proceso de desestructuración* de la escuela pública argentina, apoyándome en aspectos derivados de una aproximación a la información empírica generada en los últimos años¹⁸⁹.

Nos limitaremos a plantear tres *núcleos claves*¹⁹⁰ con la intención de brindar algunas pistas referidas al modo particular en que se expresa el proceso de fragmentación del espacio público escolar. En primer lugar, lo que denominaremos proceso de "*ficcionalidad*" burocrática de la reforma educativa. En segundo lugar, lo que indentificaremos como proceso de *individuación de la cotidianeidad escolar*. En tercer lugar, nos referiremos al proceso de *segmentación de la desigualdad escolar*.

Hipotéticamente, consideramos que estos núcleos indiciarios de la fragmentación escolar resultan intelegibles si se los incribe como parte de otro proceso confluyente en la reforma educativa vinculado a la *privatización* de la vida escolar pública. Es decir, si se los entiende como clave por poner en evidencia las contradicciones entre los fundamentos acerca de mayor "calidad" para "todos" con que se impulsa dicha reforma y, por otro lado, aquello que sucede concretamente frente al debilitamiento del Estado para garantizarlo.

transformaciones de las relaciones sociolaborales en los distintos niveles contextuales. Más bien, nos aproximamos a cada contexto destacando aquellos procesos que, aunque diferenciados, suponen una *continuidad particular* -para cada nivel contextual- con la *lógica de fragmentación hegemónica*. En cuanto al contexto de la cotidianeidad escolar nos reduciremos a señalar aspectos de esa *lógica de fragmentación* que adquirieron mayor visibilidad en nuestro trabajo empírico.

¹⁸⁹ Aún cuando nos basamos en el material empírico derivado de distintas instancias de trabajo de campo de los últimos años, tomaré, especialmente, la documentación que registramos conjuntamente con Leandro Giampani como parte del trabajo desarrollado con el Grupo T.E.M.A. en la Asociación del Magisterio de Santa Fe (Delegación Rosario) durante el año 1997.

¹⁹⁰ Metodológicamente usamos la noción de "núcleo clave" para considerar varias cuestiones. En primer lugar, se constituye en un *constructo analítico* semejante a lo que F. Erikson (1989) caracteriza como "vínculos claves" en el sentido que "une como si fuera un cordel distintos tipos de datos". Es decir, supone la *construcción de nexos* entre información dispersa y fragmentaria en torno a determinada situación sociocultural *clave* que, como tal, implica la condensación de otras. En segundo lugar, desde nuestra perspectiva, esos *núcleos claves* son jerarquizados en el análisis tanto por razones teóricas -permite imbricar construcciones simbólicas con las condiciones y límites sociohistóricos de los procesos analizados- como por el hecho de representar, a su vez, "núcleos problemáticos" -contradicciones u obturadores implícitos y/o explícitos- sobre los que se considera relevante ejercer un proceso de crítica analítica. Por ello, la identificación de "núcleos claves" no sólo puede aportar a la caracterización conceptual de determinados procesos sino, también, otorgar *visibilidad* a campos problemáticos que orienten acciones transformadoras (E. Achilli; 1996).

Esta hipótesis de trabajo justifica nuestro interés por la documentación de estos núcleos a nivel de la cotidianeidad escolar. Aquí los presentaremos como parte de esa lógica de fragmentación hegemónica.

Proceso de "ficcionalidad" burocrática de la reforma educativa

Bajo este núcleo clave del proceso de fragmentación escolar caracterizo una doble situación que se pone en juego con la reforma educativa. Por un lado, la incorporación de un conjunto de modificaciones que han transformado la cotidianeidad escolar en variadas acciones con un alto contenido burocrático. Por otro lado, la "ficcionalidad" de esas modificaciones insertas en una reforma educativa cuya burocratización habla del proceso contradictorio entre la legitimación ideológica de la misma y aquello que efectivamente se va construyendo. Contradicción que, a su vez, al ser re-conocida por los propios sujetos -docentes- hacen de la reforma educativa también una "ficción" en el sentido de un "discurso que nadie se cree", al decir de una maestra.

Ampliaré la descripción de esta caracterización general mostrando algunas evidencias de su concreción cotidiana.

En primer lugar, la vida social de las escuelas están cada vez más marcadas por un conjunto de acciones administrativas burocráticas. De ese conjunto, es particularmente destacable como parte del contexto actual, el tiempo que directivos y docentes dedican a la elaboración y desarrollo de diferentes "proyectos". Así, los PEI -proyecto educativo institucional-, los PIE -proyecto innovador educativo-, los Proyectos de Enseñanza, los PCI -proyecto curricular institucional- y todas sus derivaciones afines surcan el universo sociocultural de las escuelas.

Las prácticas y relaciones intraescolares están, en gran parte, marcadas por los tiempos, los códigos discursivos e interaccionales que van imponiendo la elaboración e implementación de estos proyectos. Proyectos que están asociados a la posibilidad de subsidios y, en tal sentido, la entrada de un claro proceso de privatización con todo lo que ello supone de transformación del sentido de la

escolaridad pública. Los "proyectos" no sólo se convierten en el canal por el cual las instituciones reciben determinados aportes financieros. Implican, también, todo un entramado social y cultural de múltiples acciones para "gestionar" esos subsidios, controlar su utilización, contratar el personal, los "especialistas" o los servicios "planificados". Además, un entramado que envuelve también las interacciones con los alumnos, marcadas de diferentes modos por estas nuevas incursiones. Más allá de las clases que se suspenden por distintas necesidades de los proyectos o aquellas que lo incorporan, este nuevo entramado sociocultural, se introduce en las prácticas escolares¹⁹¹.

De ahí esta jerarquización que hacemos de los "proyectos" al focalizarlos para el análisis de la burocratización escolar. Por supuesto, no es lo único. Sólo una parte e, incluso, puede que no sea la más relevante a nivel del conjunto de las prácticas escolares burocratizadas. Sin embargo, pueden ser entendidos como *clave condensadora* de lo que aquí venimos planteando. En especial, al mostrar las contradicciones aludidas. Por ello, esta segunda ampliación de la caracterización de este núcleo. La visualización -casi inmediata- de esas contradicciones entre justificación y concreciones otorgan un carácter "*fictional*" a las actividades que se desarrollan alrededor de la elaboración de estos "proyectos", desplazándose, también, a la reforma educativa en su conjunto.

En tercer lugar, esta "ficcionalidad" de la burocracia se expresa, además, en otros campos. Se evidencia tanto en los procesos de elaboración y desarrollo de los proyectos como, también, en las mismas percepciones de los docentes¹⁹².

Las escuelas elaboran distintos tipos de proyectos, muchas veces, con aportes de "especialistas" contratados para ese fin. Se acumulan variados proyectos. Algunos, logran escapar del olvido porque, como dice una directora,

¹⁹¹ Habría que agregar que en muchas escuelas también se han elaborado "proyectos" que brindan alguna formación "extra" a la que los alumnos pueden acceder "voluntariamente" según quieran y puedan subvencionarla.

¹⁹² Un ejemplo de estas "ficcionalidades" burocráticas fue el conflicto generado en 1997 alrededor de la introducción de una nueva libreta de calificaciones que impulsó el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe. Amén de las concepciones de evaluación de los procesos de aprendizajes contenidos, "obligaba" a evaluar áreas de conocimiento que, en varias escuelas, no se desarrollaban por falta de cargos docentes. Ello generó un proceso conflictivo -realmente paradójico- entre el Ministerio provincial y un conjunto de docentes que se negaban a "mentir" llenando los casilleros de áreas no dictadas.

"llegó el dinero". Y el dinero puede "llegar" para varios. Ello implica que la escuela inicie la vorágine de ponerlos en marcha ya que está obligada a utilizar los "recursos" tal como ha sido aprobado el presupuesto solicitado. La simultaneidad de proyectos funcionando, la escasez de los tiempos de dedicación a cada uno, la burocracia de controles y monitoreos que genera, carga de ficción no sólo a estos proyectos sino también al trabajo específicamente pedagógico, cada vez más neutralizado por estas tramas.

En estos contextos escolares, cada vez más recargados de actividades y de tiempos acelerados, se va generando un clima de malestar docente que profundiza la ficcionalidad de la vida escolar. Algunas expresiones lo ponen en evidencia:

"(...) Juegan con la educación, no veo la hora de irme" (...) "Nunca se mintió tanto en las escuelas" (...) "nadie se cree ningún discurso" (...) "esto de investigar es un firulete" (Reg.3 y 4/97) (...) Las Jornadas que manda el Ministerio es un pérdida de tiempo" (...) "se pitan las uñas" (...) "prefieren dar clases" (Reg.7/97)

El proceso de individuación de la cotidianeidad escolar

Entre las transformaciones de la cotidianeidad de la escuela actual, como parte de la continuidad de esa lógica profunda de desestructuración, es posible dar cuenta de un *proceso de individuación* entendido como proceso de debilitamiento de *identidades colectivas* entre los docentes. Identidades referidas, por un lado, a ciertas concepciones del quehacer docente ligado a una tradición de la escuela pública como aquella vinculada con una fuerte valorización del conocimiento dentro del ideario democratizador e igualitario de la escuela pública. Por el otro, las identidades construídas en las tramas de solidaridades entre quienes comparten experiencias comunes.

Los modos en que las identidades escolares se resquebrajan generando procesos de individuación pueden evidenciarse en diferentes esferas de la vida cotidiana de las escuelas.

Una de estas esferas se configura alrededor de la construcción de *autoimágenes fracturadas* entre los docentes en un contexto en el que -explícita o implícitamente- circula una *lógica de competitividad* entre pares. Se produce individuación en el modo de aislamiento en que cada uno trabaja. Se rompen las experiencias de intercambios y colaboraciones mutuas en un proceso en el que cada cual protege lo que hace bajo la forma de una "autoría" propia. Autoría que mostrará como estrategia para la búsqueda de algún prestigio individual o tratará de res-guardar de la pérdida de un poder imaginario si es "copiada" por otros. Las imágenes de "robo de ideas" o de "cada uno cuida su quintita" son bastante recurrentes en los espacios escolares del presente (Reg.2/97). A su vez, ello produce imaginarios de una "peligrosidad" interna que se expresa en aquello de "no saber a quien se tiene al lado", o "somos terribles las maestras", o "estamos todas las víboras juntas" (Reg.1-2/97)¹⁹³.

Otra esfera de la cotidianeidad escolar en la que se visualizan procesos de individuación es la que remite a las conflictividades y enfrentamientos entre diferentes posiciones. Ellas pueden ser las diferencias entre distintos cargos - los más comunes es entre directivos y docentes- o las diferencias generacionales. Las conflictividades -generalmente subterráneas- entre cargos con diferente poder de decisión es una invariable en cualquier organización institucional, incluso la escolar. No obstante, hoy, en la escuela tiene un contenido particular, fundamentalmente, para el directivo al que se le han ampliado las responsabilidades y se transforma en un "gestor" controlado y controlador. Ello dialectiza el enfrentamiento. Los docentes lo visualizan como muy diferenciado de su propio quehacer: "el directivo es otro estrato" (Reg.1-6/97). A su vez, los directivos se ven amenazados por los "incumplimientos" de los docentes: "a mí me va a pasar algo por culpa de Uds." (Reg.6/97).

¹⁹³ Dentro de este imaginario de posible "desaparición" que producen las condiciones de competitividad nos ha resultado paradigmático el relato de una docente: "Siento un temor semejante al de la época del proceso militar. La diferencia es que en ese entonces tenía miedo a desaparecer físicamente, hoy a desaparecer del sistema educativo. Además, otra diferencia es que antes sabía de donde venía el peligro. Ahora el peligro puede estar en cualquier parte, incluso entre los que me rodean" (Reg.entrev. inf./96)

En cuanto a las diferencias generacionales se construyen imaginarios contrastantes con distintos contenidos. Por lo general, los jóvenes son contruídos imaginariamente como "poco comprometidos", "no les interesa la escuela", "son docentes porque no tienen otro trabajo" y éstos, a su vez, construyen a los docentes mayores como "muy estructurados", "se les va la vida en la escuela". Imágenes enfrentadas que, en uno u otro caso, dificultan construcciones colectivas articuladas desde las diferentes experiencias de cada posición y abren a nuevos fragmentos.

Finalmente, otra esfera que pone de manifiesto la ruptura de las identidades docentes es la se muestra en las luchas gremiales. En este plano, se producen muchas construcciones contraponiendo un "antes" y un "ahora". Un "antes" en que era posible defender derechos docentes desde la "unidad" de todos en la lucha. O un "antes" con valores éticos de solidaridad frente a un docente considerado "compañero". Esto frente un "ahora" de la atomización. "Ahora los paros lo hacen pocos", influye la "presión del presentismo" que lleva a que "no pueda acumular deudas". Además, "ahora" "no hay valores éticos". "a la maestra cesanteada la reemplazó otra"¹⁹⁴.

Nuevamente, el mundo cotidiano de la escuela, muestra la penetración de esa lógica profunda de destrucción de lo colectivo y, como plantea P. Bourdieu (1998)¹⁹⁵, se va atomizando en estos procesos de individuación.

Proceso de segmentación de la desigualdad escolar

Aquí estamos haciendo referencia a un proceso de diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población. Se trata de la profundización de un proceso que se inicia -en el país- con el golpe de estado de fines de los años 60 y continúa durante la dictadura militar de 1976-82. Si bien nos interesa mostrar algunos

¹⁹⁴ De varios registros del trabajo con Grupo T.E.M.A.; año 1997

¹⁹⁵ Pierre Bourdieu (1998) "La esencia del neoliberalismo" en *Le Monde Diplomatique*; Año III; N°29; marzo, abril; edición española

indicios del actual proceso de segmentación tal como se nos ha presentado empíricamente, resultan esclarecedores algunos planteamientos realizados a principio de los años 80 acerca del sentido de estos procesos de segmentación.

"La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo. Son precisamente los segmentos y la desarticulación las características de la estructura de prestación y de gobierno del sistema educativo, que operan para generar o consolidar esta forma menos aparente de educación no democrática.

La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra a través de la operación de los mecanismos del mercado (...) La segmentación y la desarticulación del sistema educativo se combina además con la acción de las políticas neoliberales que el Estado argentino desarrolló por lo menos a lo largo de los últimos quince años, con la sola excepción de los años 1973 y 1974. (...) El Estado se transformó así en subsidiario de diversos órdenes de actividad. En particular, se subsidiarizó cada vez más de la prestación educativa, que se delegó a manos de particulares" (C. Braslavsky; 1985)

Estas argumentaciones planteadas como parte de una investigación que se lleva a cabo hace casi quince años atrás, resultan pertinentes para caracterizar un proceso que, actualmente, se ha acrecentado. Distintas prácticas cotidianas manifiestan la paradoja de una explosión discursiva acerca de la "diversidad" y la conformación de escuelas cada vez más "homogéinizadas" socioculturalmente. Es decir, la consolidación del proceso de segmentación escolar que lleva a la selección de escuelas según las condiciones socioeconómicas. Escuelas que organizan sus aprendizajes, sus criterios de evaluación y promoción según sea "para cada cual". Por ejemplo, no hay criterios comunes para pasar de un año a otro. Algunas escuelas son "más exigentes". Otras "discriminan". En su conjunto una lógica que desplaza la desigualdad social segmentándola en *desigualdad escolar*.

Síntesis de una contextualización

El objetivo de este capítulo ha sido discutir las problemáticas vinculadas a la *contextualización* de los procesos socioeducativos y sociourbanos que desarrollaremos en adelante. A tal fin, me ha interesado retomar el enfoque teórico metodológico focalizando no sólo en la misma noción de "contexto" sino, fundamentalmente, en el tratamiento de las *continuidades del contexto estructural hegemónico* que, a modo de una lógica profunda, penetra las prácticas y relaciones cotidianas. Una lógica caracterizada por *procesos de fragmentación* los que se expresan de un modo específico según los distintos *niveles o escalas contextuales* que diferenciamos. La intención ha sido aproximarnos a la *fragmentación de la escuela pública* como *contexto cotidiano* en el que se desenvuelven una heterogeneidad de otros procesos. Visualizar nexos articuladores a modo de una lógica hegemónica de trasfondo que confiere intelegibilidad a las configuraciones cotidianas de diversos procesos.

Sin embargo, es preciso que señalemos algunos límites. En principio, acerca del mismo foco de interés centrado en la construcción de esa lógica profunda. De hecho, la construcción de esos *nexos relacionales* con los que intentamos mostrar *continuidades* de una lógica de fragmentación, podrían alcanzar una mayor densidad descriptiva. Y, tal vez, ello mismo, problematizaría las jerarquizaciones que realizamos para caracterizar cada nivel contextual.

Además, otro límite que nos interesa dejar en claro es que, al focalizar sólo en los procesos que marcan una tendencia hegemónica, el análisis se reduce. Carece de la dialéctica que implica dar cuenta de otros procesos diferenciados cuyas dinámicas y contenidos, aún cuando no es posible otorgarla a priori, podrían indicar gérmenes de "otras" transformaciones en las prácticas y relaciones socioculturales. En los próximos capítulos se tratará de avanzar en ese camino. La visualización de esas transformaciones no sólo resulta de importancia "académica" sino, también, pueden serlo para la orientación de acciones tendientes a la neutralización de aquella lógica deshumanizada y desestructurante de la escuela pública.

Capítulo 5

ESCUELA, FAMILIA Y POBREZA URBANA. PROCESOS ESCOLARES/MAGISTERIALES EN LA CONSTRUCCION DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD

“Lo que yo he intentado demostrar, quizás repetidamente, es que es posible que cada uno de los elementos de esta sociedad, tomados por separado, tenga sus precedentes y sus sucesores, pero que, al tomarlos en su conjunto, forman una totalidad que es más que la simple suma de partes (E.P. Thompson;1989; pag.56)

El foco de análisis de este capítulo está centrado en la *construcción cotidiana* de la relación escuela, familia y pobreza urbana como condensador de un conjunto de procesos, que hacen a la estructuración y sentido de la escolaridad en tiempos “neoliberales”, mirados desde el campo escolar. Hago referencias a las múltiples configuraciones socioculturales que supone la noción de “escuela” como categoría histórica para incursionar en determinadas huellas de la “cultura magisterial” en momentos fundantes del sistema educativo (finales siglo XIX-principios siglo XX) vinculadas con situaciones de *desigualdad y diversidad sociocultural*. Luego, describo, los contextos del trabajo docente en la última década del siglo veinte, caracterizando algunos núcleos problemáticos de la *práctica magisterial* en sus tramas con los ámbitos locales de pobreza y las políticas estatales de transformación educativa. Articulando con lo anterior, examino distintos procesos de enseñanza y aprendizaje mirando las lógicas que se ponen en juego alrededor de las situaciones cognoscitivas que las definen, analizando el sentido de lo que se entiende como “conocimiento escolar” y su

relación con el “extraescolar”. Analizo los *procesos de construcción de las identidades escolares* con el objetivo de aprehender esta dimensión de las experiencias cotidianas educativas, profundizando en las construcciones de *matrices socioculturales escolares* que se configuran en los contextos de pobreza y diversidad socioétnica. En síntesis, en el capítulo, intento resumir la estructura y el sentido de la escolarización que se va construyendo cotidianamente en la escuela de estos contextos urbanos y en estos particulares tiempos históricos.

1. LA ESCUELA: UNA CONFIGURACION SOCIOCULTURAL MULTIPLE

La “escuela”, como categoría histórica, adquiere particularidades según los distintos momentos y contextos sociales en que se desenvuelve. En efecto, se trata de una institución que se ha ido modificando no solamente en su estructura organizativa sino, también, en los significados que el Estado y la sociedad civil le han atribuído según los tiempos de que se trate.

En Argentina, desde fines del siglo XIX, se ha configurado una fuerte tradición educativa que tiene sus marcas institucionales. La Ley 1420, del año 1884, instauro la educación primara como *obligatoria, laica y gratuita* para todos los niños del territorio nacional a partir de los seis años. El ingreso a la escolarización primaria significó un proceso de expansión cuantitativa que, para el país, ha mostrado altos porcentajes en comparación con otras regiones de América Latina. Sin embargo, se trata de una expansión diferenciada a lo largo del tiempo y según las regiones socioeconómicas que, de hecho, también repercute en las diferentes valoraciones y significaciones que adquieren los procesos de escolarización.

No es lo mismo el sentido que puede tener la escolarización en las regiones centrales –por ejemplo, en la llamada “pampa gringa”, donde se ubica la provincia de Santa Fe y la ciudad de Rosario, en la que se ha desarrollado este trabajo de

investigación¹⁹⁶- que en zonas del norte o sur del país con polos de desarrollo diferenciales. Tampoco es lo mismo la significación que, por ejemplo, pudo tener en las primeras décadas del siglo XX o que puede tener hoy, según se trate de centros urbanos o de zonas rurales.

Actualmente, en las zonas rurales, no sólo las largas distancias que suponen su acceso sino también el modo de organizar la enseñanza, por lo general, en grados múltiples con un solo maestro- le imprimen, a la experiencia de escolarización, significados especiales. También en los contextos urbanos de pobreza, las distancias que los niños tienen que recorrer para acceder a una escuela o la presencia de los grados "múltiples", confluyen con otro conjunto de situaciones que, como veremos, le dan una estructura y sentido particular a los procesos de escolarización de estos tiempos.

Vinculado con la *desigualdad* de la oferta educativa y con las condiciones socioculturales de las familias, las experiencias de aprendizaje han tenido o tienen para los sujetos, implicaciones diferenciadas. Por ejemplo, en las primeras décadas del siglo XX, muchos niños y niñas de zonas rurales, que querían "aprender a leer y a escribir" no podían hacerlo "porque *no había escuelas*". En algunos casos, como las expectativas educativas eran muy fuertes, se organizaban "varias familias vecinas" para contratar a "un maestro" el que, vivía y "enseñaba a varios chicos que íbamos a esa casa"¹⁹⁷. En tal sentido, la vivienda familiar hacía las veces de "escuela". Por ese entonces, a pesar de la obligatoriedad de la normativa oficial, el conocimiento y/o los aprendizajes podían circular por otras vías que no fuera estrictamente el "escolar". No obstante, la valoración de la enseñanza en "la escuela" era/es fuerte. Por ejemplo, la misma

¹⁹⁶ La nominación de "pampa gringa" deviene tanto de las características del suelo –llanuras que brindan una alta productividad agrícola y ganadera- como de las características poblacionales de la zona, constituida en su mayoría, por inmigrantes europeos llegados a fines del siglo XIX y principio del XX. Una inmigración compuesta, de modo predominante, por españoles e italianos aunque también de otras zonas de Europa. A la inmigración italiana, en gran parte de origen campesino, se le denominaba "gringa", un modo de nombrar cargado de cierta connotación discriminatoria.

¹⁹⁷ Conversaciones con Rosa Bartoloni (1999, 2000) quien, siendo niña, vivió en la zona rural de Juncal, pueblo ubicado aproximadamente a unos cien kilómetros de la ciudad de Rosario. Allí se radicó, en los albores del año 1922, con su familia recién migrada desde Italia cuando aún no había cumplido sus siete años.

entrevistada legitima la imagen de un político de esa época, sólo porque “dispuso que, cada dos leguas de distancia, se abriera una escuela”¹⁹⁸.

Pero, más allá que el espacio escolar esté institucionalizado o no, lo cierto es que, a principio de ese siglo, lo que importaba era “aprender a leer y escribir” por la relevancia y funcionalidad que la “alfabetización” tenía en la vida social de entonces. Una dimensión que trasciende, en muchos aspectos, el sentido actual que puede tener la certificación del nivel de escolarización alcanzado. Este significado no estático de la “escuela” y de los aprendizajes sociales que suponen los distintos momentos históricos, también, se desprende de un estudio de las transformaciones escolares en México, durante las primeras décadas del siglo XX¹⁹⁹. En el mismo, se plantea, que “la institución escolar no tenía el monopolio del conocimiento” comentándose el caso de “escribientes” que sin haber realizado estudios formales como abogados, llegaron incluso a litigar. En esa época, “importaba poco cómo se aprendía a leer y a escribir, cuántos años tomaba o cuántos grados formales se pasaban o se reprobaban, para llegar a ese saber”. Lo importante era la apropiación de la lengua escrita y su práctica en la vida social

¹⁹⁸ R. Bartoloni refiere a Luciano Molinas, gobernador demoprogresista de la Provincia de Santa Fe entre los años 1932 y 1935. Como plantea E. Ossanna y otros (1993: 456): “Mientras que a nivel nacional los gobiernos de la década del 30 se caracterizan por posiciones que oscilan entre la defensa de modelos corporativos y autoritarios hasta la justificación del fraude electoral considerado como un instrumento pedagógico y patriótico, en Santa Fe se desarrolló entre 1932 y 1935 una experiencia política original: nos referimos a la gobernación del Dr. Luciano Molinas. El eje de la campaña demoprogresista había sido la puesta en vigencia de la Constitución de 1921, hecho que por un lado provocó un fuerte enfrentamiento con la jerarquía católica y por otro plasmó en una nueva ley de educación, en agosto de 1934, que sostenía la educación laica. La obligatoriedad escolar suponía la gratuidad, pero en un concepto más extenso ya que el estado debía garantizar aprovisionamiento de alimentos, útiles, calzados, libros y delantales a los niños pobres” Los autores agregan (pag.460) “(...) la reforma escolar de Luciano Molinas fue el único intento serio de transformar la escuela primaria a través de la participación de la población en la elección de las autoridades educativas, en la generación de recursos genuinos y en el control e inspección del accionar docente por parte del vecindario” Ver: E. Ossanna y otros: “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945” en A. Puiggrós (Dir.) *La Educación en las Provincias y Territorios nacionales (1885-1945)*; Tomo IV; Editorial Galerna; Buenos Aires; Argentina. La Constitución de 1921 que L. Molinas pone en vigencia, ordenaba en su artículo 163 que: “En todo lugar donde hubiere por lo menos treinta niños en edad escolar, funcionará una escuela pública” .Ver: C. Lorenzo y R. Shcolar (1997) *La Constitución Santafesina de 1921*; Ediciones AMSAFE; Asociación del Magisterio de Santa Fe; Santa Fe; Argentina.

¹⁹⁹ Elsie Rockwell (1996) *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940* (Tesis Doctoral); Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Dirección de Investigaciones Educativas; México, D.F.

adulta. Así, hasta 1930, los censos registraban cuantos (mayores de 12 años) sabían leer y escribir sin indagar su escolarización (E. Rockwell; 1996)²⁰⁰.

Por lo tanto, hablar de “escuela” significa que estamos usando una categoría que se llena de contenidos diferenciales no sólo según los distintos momentos históricos de que se trate sino, también, según los distintos contextos sociales con los que se relaciona.

A su vez, aún cuando empíricamente, hacemos referencia a las unidades del sistema educativo en las que cotidianamente se construyen los procesos fundantes de la educación –los de enseñanza y aprendizaje-, conceptualmente entendemos la noción de *escuela* como un campo de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente distintas dimensiones que la configuran y la trascienden²⁰¹. Dimensiones que se vinculan con las normativas e intereses estatales, con las demandas, intereses y expectativas de las familias, con las prácticas, relaciones y los intereses de maestros y niños, con el conjunto de experiencias y significaciones que los sujetos implicados producen y hacen circular.

Así, *en la escuela* se van dialectizando distintas escuelas. La escuela como espacio de las prácticas magisteriales y los aprendizajes escolarizados de los niños; la escuela como ámbito laboral y de aprendizaje del oficio docente; la escuela como lugar de las expectativas y las demandas familiares; la escuela como espacio de interacción y juego de los niños; la escuela como campo de concreción de las políticas educativas; la escuela como punto de disputa gremial docente; la escuela como arena de luchas por el sentido de la escolarización.

Escuelas que se entrecruzan en una configuración -“escuela”- que, desde nuestro punto de vista, adquiere determinado sentido, según cómo se expresa -en una época y en un contexto social- la dialéctica de esas múltiples *coexistencias relacionales*. Veamos ahora su configuración en momentos fundantes del sistema educativo a fin de rastrear algunas huellas de la estructuración y sentido que

²⁰⁰ E. Rockwell (1996) op.cit; pag.214

²⁰¹ En el segundo capítulo he ampliado la conceptualización de “escuela” con la que estoy trabajando que, además, he desarrollado en otros trabajos; en E.Achilli, 1984; 1991; 1996

adquiere la escolaridad cuando está orientada hacia los niños pobres e hijos de inmigrantes de esos tiempos .

2. ESCUELA/S EN MOMENTOS FUNDANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO. HUELLAS DE UNA CULTURA MAGISTERIAL

"A muchos (niños) hay que evitarles hasta el propio ambiente del hogar, donde la miseria y la ignorancia solicitan naturalmente a la inmoralidad para integrar el grupo de las tres desgracias. Allí una madre vulgar, desaseada, o cosa peor que Dios sabe, aquí un padre borracho. El espíritu severo de la escuela, la vigilancia continua y discreta del maestro, la familiaridad emulativa de los compañeros, y sobre todo la imposibilidad de hacer mal forman un conjunto admirable de moralización" (Monitor de la Educación Común, 31/12/1909)²⁰²

Dentro del contexto histórico de finales del siglo XIX y principios del XX se entrecruzan dos importantes procesos que hacen a nuestro interés. Por un lado, el proceso tendiente a la constitución del sistema educativo. Por el otro, un proceso de desigualdad social anclado en la fuerte emergencia de una diversidad sociocultural urbana a partir de las corrientes migratorias europeas.

Dos grandes procesos, tras el trasfondo de un conjunto de situaciones que modifican política, económica y socioculturalmente al país en el proceso de conformación del Estado-nación argentino. La incorporación al capitalismo mundial, la expansión de una economía primaria agroexportadora; la consolidación del poder latifundista oligárquico; la construcción de una territorialidad nacional mediante la apropiación militarizada de las tierras indígenas se articulan, de un modo complejo, con la construcción de una trama sociocultural de época cargada de una fuerte racionalidad positivista. Racionalidad construída en un imaginario del *progreso* que se planteará para distintas escalas de la vida social. Desde el progreso a nivel nacional hasta el que se espera/impone a nivel de las familias, particularmente, de aquellas inmersas en la pobreza social. Un imaginario en el que, las *desigualdades sociales* y las *diversidades culturales*

²⁰² Citado en M. Plotkin: "Política, Educación y Nacionalismo en el Centenario"; *Revista Todo es Historia*; Set. 1985; Buenos Aires.

nativas -sean indios o gauchos- como extranjeras, tenderá a ser neutralizadas o negadas.

Contexto fundacional del sistema educativo argentino que se concretiza en el dictado de los cuerpos legales fundamentales. Comienza a desarrollarse lo que A.Puiggrós (1994)²⁰³ denomina el "*sistema de instrucción pública centralizado estatal*" (SIPCE) que, como modelo educativo dominante, según la autora se extiende hasta aproximadamente 1980. Para el nivel que nos preocupa basta señalar que, en 1884, se promulga la Ley de Educación Común (Ley 1420) que organiza el sistema de enseñanza primaria como así también las distintas leyes de fundación y expansión de Escuelas Normales destinadas a la preparación del magisterio. En 1869 se funda la primera Escuela Normal de Paraná. En 1875, se autoriza al poder Ejecutivo mediante ley, a "establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran"²⁰⁴. Base legal del *normalismo* pedagógico y de una ideología escolar extendida en la sociedad.

De esos cuerpos legales, la Ley 1420 de 1884, resulta paradigmática. Supone la condensación tanto de las políticas educativas hegemónicas del momento -triumfo coyuntural del proyecto liberal sobre el propuesto por la Iglesia²⁰⁵- como del desarrollo de un ideario educativo que, en sus aspectos claves, permeará el sentido común escolar.

Los principios de *obligatoriedad, gratuidad y laicidad* de la enseñanza son importantes núcleos socioculturales que constituyeron los imaginarios y las prácticas educativas y, obviamente, trascendieron y penetraron a nivel de la sociedad en general.

²⁰³ A.Puiggrós (1994) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*; Editorial Galerna; Buenos Aires (2da. edic.)

²⁰⁴ En A.Alliaud (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Centro Editor de América Latina; Buenos Aires.

²⁰⁵ Distintos autores han planteado la relevancia de la lucha entre estos sectores -liberales y católicos- por el modo de legitimar la educación. J.C.Tedesco (1970) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires, brinda una descripción del importante debate en torno a la ley 1420 entre los proyectos liberales y católicos. Plantea que el punto clave de diferenciación fue el religioso. Para A.Alliaud (op.cit.) tal enfrentamiento no puede entenderse sólo en su dimensión ideológica. La autora plantea que la disputa por la educación supone una disputa de poder que trasciende al ámbito educativo ya que la laicidad de la enseñanza implicaría un proceso de laicización social.

Principios básicos en la expansión de la alfabetización y el desarrollo del normalismo, que, conjugados complejamente con el pensamiento positivista, conformarán una trama orientadora del *proceso de homogeneización* que supuso la formación del Estado nación. Para decirlo de otra manera, se trata del papel que la educación jugará en el proceso de constitución de una "comunidad" nacional²⁰⁶ la que, como tal, neutralice cualquier conflictividad surgida de las diferencias sociales y étnicas. La escuela en la conformación de un nuevo sujeto político y económico adaptable al momento histórico.

En tal sentido, "pacificadas" -militarmente- las poblaciones indígenas y abandonadas en los márgenes del territorio nacional, el problema para los sectores dominantes fue la incorporación de las masas de inmigrantes, en especial, los inmigrantes pobres urbanos de principio del siglo XX. El pensamiento positivista coadyudará a la legitimación de los distintos mecanismos disciplinadores de "pobres" y "extranjeros" apoyándose tanto en las ideas en torno al "progreso" como en la patologización y racialización de las situaciones sociales y educativas disonantes con el nuevo ordenamiento nacional programado²⁰⁷. Por ello, es posible plantear que la otrora antinomia sarmientina de "civilización y barbarie" tendrá una continuidad en la lógica política liberal conservadora al desplazar el contenido de "barbarie" a las masas de inmigrantes pobres que se van acrecentando²⁰⁸.

Es en este contexto en el que pueden bucearse algunas líneas configurativas de la escolarización primaria. Además, al interior de ella, la formación de cierta "cultura magisterial", eslabón o intermediaria entre las políticas estatales, las prácticas escolares²⁰⁹ y, agregamos, las prácticas familiares. En ese sentido, eslabón en la constitución de las identidades propias -del sujeto maestro- como de las identidades de la niñez escolarizada.

²⁰⁶ B.Anderson (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fonde Cultura Económica; México

²⁰⁷ O.Terán (1986) *En busca de la ideología argentina*; Catálogos editora; Buenos Aires

²⁰⁸ A.Puiggrós (1994) op.cit.

²⁰⁹ E.Rockwell (1996) op.cit.

Algunas huellas en la formación de una cultura magisterial

Cuando E. Rockwell (1996) habla de "cultura magisterial" se basa en un concepto de cultura dinámico, vivo y cambiante. Plantea que, si bien el magisterio es un eslabón necesario entre las intenciones de reformadores y las prácticas escolares, no debe entenderse la cultura magisterial como un mero reflejo de las culturas dominantes ni de los proyectos alternativos. Más bien, dice que "se entretejen en esta cultura las biografías personales de los maestros, las características de sus redes de relación y su inserción en los movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa; además, inciden en ella las horas de clase que reciben a lo largo de sus carreras"²¹⁰.

Aquí, no podré detenerme en esas sutiles tramas de las que emerge una cultura magisterial. Solamente me aproximaré a ciertas puntas indiciarias de la misma, partiendo de una fuerte anticipación hipotética que recorre esta tesis. Planteo que, *las identidades magisteriales se han configurado estructuralmente a partir de ciertas tramas socioculturales nucleares que han modelado contradictoriamente el oficio de maestro. Por un lado, aquellas tramas de sentidos que enajenan el trabajo magisterial como quehacer vinculado al conocimiento. Remiten a núcleos socioculturales claves en esa configuración estructural de la cultura magisterial que, distinguiré como "misional", "vocacional" y "práctica". Por el otro, aquellas tramas socioculturales de la cultura magisterial, vinculadas con los sentidos que hacen al trabajo en torno al conocimiento. Es decir, del oficio magisterial como el de intelectual en tanto distribuidor de conocimientos y de saberes.*

Veamos esas tendencias contradictorias en la configuración de la cultura magisterial en sus inicios:

El sentido "misional" de la cultura magisterial

La escuela jugó, en el proceso constitutivo del Estado nacional, un papel "civilizador" e "integrador". La práctica del maestro será orientada a contrarrestar

²¹⁰ E. Rockwell; (1996); op.cit.

los "hábitos" y valores que circulan en los ámbitos familiares. Según A. Alliaud (1993) los maestros serán responsables directos de inculcar un "nuevo mensaje" destinado a "transformar", "convertir", "redimir", "civilizar" a los niños de las familias subordinados.

"(...) nuestra escuela debe tener una misión más educadora que instructiva, por las condiciones peculiares de nuestra organización social, casi improvisada después de nuestra emancipación política, y la consiguiente imposibilidad de poder confiar aquella misión exclusivamente a la familia" (...) "La escuela, debe ser una reunión de futuros ciudadanos, y el maestro, mirando a sus alumnos a través del patriotismo que es el más poderoso lente investido por la óptica de los sentimientos, debe ver a estos, preparados por su acción y su ejemplo" (Memoria; 1892 pag.524; Escuela Normal de Prof. Capital)²¹¹

Las fuentes para mostrar este aspecto "civilizador" y *moralizante* de la práctica docente son múltiples. Se trata de "reformular" las experiencias formativas del niño en el ámbito familiar tanto a nivel de los "valores" y "costumbres" como a nivel de la "lengua" como se dice en una Memoria de 1885: "*las maneras incultas del lenguaje incorrecto de los alumnos*" (Memoria; 1885, pag. 343; Informe de Dirección Escuela Normal de Catamarca)²¹².

Este sentido misional del quehacer docente estará reforzado desde corrientes diferenciadas del pensamiento nacionalista que apuntan a la *argentinización* del inmigrante. Así, se articularán en una *pedagogía normalizadora*, desde la percepción del inmigrante como "extranjero" (R.Rojas; V. Mercante) hasta las visiones construídas por un discurso médico clasificador de la inmigración como "*amorfa*", "*de cerebro lento*", "*torpe*" (J.M.Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación; 1908). Un discurso tendiente a que las "*nutridas falanges de maestros*" ayuden a la "*homogeneización del instinto y del pensamiento*" (V.Mercante; 1911)²¹³

"Que sería de un país sin una legión de patriotas por el estilo de los que organizó Bismark para cimentar el sentimiento nacional en Alemania, una legión

²¹¹ En A.Alliaud (1993); op.cit.

²¹² En A.Alliaud (1993); op.cit.

²¹³ En R. Gagliano (1991) "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural" en A. Puiggrós (Dir.) *Sociedad civil y Estado*; Editorial Galerna; Buenos Aires

de maestros patrioterros que instruyeron ciudadanos para el ejército" (Memoria 1910; pag.153; Escuela Normal Sto. Tomé)

El sentido vocacional de la cultura magisterial

Otro núcleo que se destaca en la configuración del quehacer docente es el peso de las *condiciones innatas* para el ejercicio de este oficio. Variados testimonios del momento lo ponen en evidencia:

"Un verdadero maestro, ha de reunir una suma de condiciones innatas unas, adquiridas otras" (Conf. Consejo de Educación de Jujuy; 1910)

(Para la elección de las postulantes a maestras es conveniente "aquellas que, por su aplicación y condiciones morales, revelan aptitudes para seguir la carrera del profesorado..." (Memoria 1892; pag.640; Escuela Normal de San Juan)²¹⁴

Lo vocacional como marca en la conformación originaria del oficio magisterial se vincula al lugar de la *mujer* como la "*mejor dotada*" para la tarea de "enseñar".

"...felicidades aquellas (naciones) que la mujer toma un tan señalado interés y una coparticipación tan activa en todo cuanto se relaciona con la escuela, porque esta se encontrará escudada por nobles sentimientos y abrigada con el manto de la ternura que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de hombres" (Memoria 18892; Escuela Normal de profesorado Capital)²¹⁵

Lo vocacional, ligado a la importancia emocional -y en esto, el papel de la mujer- pone de relieve aspectos que nos interesa señalar. Por un lado, nuevamente la importancia que adquiere en la constitución de este oficio, el nivel de la "enseñanza", de la socialización por sobre la "instrucción". Por el otro, la idea de un *apostolado*, de una profesión desinteresada, que se dignifica por la "*grandeza de la obra*" y no, por ejemplo, por su remuneración salarial.

"Si alguien os objetara que no habéis prestado servicios en altos y bien remunerados puestos públicos, contestadles: ¿Qué mayor beneficio, qué servicio más importante podemos hacer a la República que el enseñar y dirigir a la

²¹⁴ En A.Alliaud (1993); op.cit.

²¹⁵ En A.Alliaud (1993); op.cit.

juventud? (...) "el móvil puro y verdadero de abrazar la vocación docente" (Discurso a jóvenes graduadas, en Memoria; 1892; Escuela Normal La Capital)²¹⁶

El sentido práctico de la cultura magisterial

Desde los inicios de la formación de cierta cultura magisterial se va imponiendo con fuerza una *concepción dicotomizada* del quehacer docente. Una concepción que priorizó la práctica sobre la teoría, la experiencia sobre el conocimiento, la "moralización" de los hábitos sobre el enseñar, la educación sobre la instrucción.

E. Tenti²¹⁷ considera que el magisterio se define inicialmente como misión o sacerdocio. Una práctica cuyo ejercicio requiere más cualidades de carácter ético-moral que cognocitivas. A su vez, plantea que tal carácter entra en contradicciones cuando al mismo tiempo se le demanda el dominio de un conjunto de conocimientos. Sin embargo, lo paradójico es que el peso de los conocimientos exigidos no hacen referencia tanto al saber acumulado por las ciencias, sino al saber pedagógico. Es decir, al saber acerca del método de enseñanza. Por lo tanto, la demanda de científicidad se expresa en la necesidad de que el maestro encare a la pedagogía como un campo científico que debe dominar más que a los conocimientos en sí. Para el autor, la relación que se postula entre el maestro y la ciencia, se define muchas veces no en términos de posesión o dominio del saber, sino de "amor a la ciencia" o "amor a la instrucción". De ahí que sugiere que el maestro era el encargado no tanto de difundir el conocimiento en sí mismo, sino la creencia de sus potencialidades. Por lo tanto, ya sea como difusor o como transmisor de conocimientos, lo que definía la práctica pedagógica como científica no era tanto el contenido a inculcar cuanto el método que utilizaba.

Este peso preponderante de la metodología de la enseñanza sobre los contenidos a enseñar es parte de esta concepción dicotomizada de la ideología

²¹⁶ En A.Alliaud (1993);op.cit.

²¹⁷ E.Tenti (1992) "El oficio de maestro: contradicciones iniciales" en A.Alliaud-L.Duschatzky (comp.; 1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila Editores; Buenos Aires. Si bien Tenti lo plantea para el caso mexicano, la situación es clara también para nuestro país.

escolar. Una especie de "didactismo" que va generando una retórica vacía del contenido a enseñar. A.Alliaud (1996) plantea:

"Al detenerse en el nombre de la escuela "normal", es posible identificar la "norma" con el método de la enseñanza. La transmisión de ese saber específico, relacionado con la metodología o la didáctica, fue en principio lo que impulsó la creación y el desarrollo de las escuelas normales. Fue precisamente el saber instrumental, el *'arte de saber transmitir los conocimientos al niño'*, el que sustentó el surgimiento de la profesión docente (...) En los orígenes del normalismo argentino la metodología de la enseñanza adquirió relevancia frente *'al'* saber general *'...lo que se demanda al institutor, es menos el saber que el talento del comunicar'*"(Memoria; 1883)²¹⁸

Un didactismo que, al neutralizar el trabajo en torno al conocimiento, enajena al maestro de una práctica intelectual y carga, a la cultura magisterial, de un *sentido práctico*.

De una ideología escolar homogeneizadora y distribuidora del saber

D.Juliano (1997) plantea que en el momento de constitución del Estado nación existió una correlación entre el desarrollo de los proyectos de escolarización y el desarrollo de las políticas de inmigración. En ello, el papel de la escuela tendió a formar la Nación entendida de acuerdo a las ideas del siglo XIX como monocultural y monolingüe. Tarea de formación del Estado que estaba, además, idealizada como consecución del progreso y promotora del desarrollo moral de los ciudadanos²¹⁹.

En el cruce entre esos diferentes procesos se inscribe la configuración de una cultura magisterial. Prestar atención en ella es ubicar un campo articulador entre las políticas estatales y los conjuntos sociales -desiguales y diferenciados culturalmente- a los que iban dirigidos los proyectos educativos. En una rápida exploración de la misma destacamos algunos indicios claves para entender ciertas matrices socioculturales del quehacer docente. Su jerarquización se nos impone tanto por la fuerza que adquieren en las fuentes trabajadas por los autores como,

²¹⁸ A.Alliaud (1993); op.cit.

²¹⁹ D.Juliano Corregido (1997) *Las minorías étnicas en la Argentina. Historia del tratamiento escolar de la diferencia (1880-1980)*; Memoria de Investigación; Concurso Cátedra de Historia General de América; Universidad de Barcelona

por las pistas de su continuidad o recurrencia resignificadas con que analizamos esta práctica en la actualidad.

Indicios de una ideología escolar que han modelado contradictoriamente el oficio magisterial dentro de las líneas que hegemonizaron las políticas estatales. Ello no supone desconocer, además, la coexistencia de otras tradiciones en pugna desde las vinculadas a la iglesia católica hasta aquellas A. Puiggrós denomina "alternativas"²²⁰. De hecho, tendencias en pugna que complejizan y matizan aún más la cultura magisterial.

De los indicios hegemónicos que mostramos es posible deducir un ejercicio de la docencia imbuída, complejamente, de su sentido *misional, vocacional y práctico*. Es decir, un quehacer que conlleva todos los matices y las contradicciones que nos ha mostrado B. Sarlo (1998) en la historia de Rosa del Río, una maestra que enseña lo que aprendió, "creyendo que lo que fue bueno para ella será bueno para sus alumnos que, en las primeras décadas del siglo, vienen como ella, de las casas pobres y los conventillos ocupados por inmigrantes e hijos de inmigrantes". Una maestra que "es portadora de la ideología escolar en todos sus matices y contradicciones: laica, a veces científicista, otras espiritualista, patriótica, democratista e igualitaria y al mismo tiempo autoritaria frente a cualquier manifestación de la diferencia cultural que debía ser absorbida en el poderoso imaginario del trabajo, la respetabilidad, la familia y la nación"²²¹.

Tanto el sentido misional como el vocacional y práctico ponen de relieve, fundamentalmente, la neutralización del trabajo intelectual en el oficio del maestro. Sin embargo, no se puede desconocer el papel que cumplieron los maestros de ese momento histórico en la distribución de saberes. Un papel, que no obstante la acción "civilizadora" permitió a los sectores populares e inmigrantes, apropiarse de instrumentos necesarios. Para el momento, un oficio paradójicamente limitado - intelectual y salarialmente- por el Estado pero prestigiado socialmente y con sentido. Como evoca Rosa del Río, la maestra historizada por B. Sarlo:

²²⁰ A. Puiggrós (1994) op.cit.

²²¹ Beatriz Sarlo (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*; Ariel; Buenos Aires

"Yo sé que hubo muchas discusiones sobre lo que la escuela debía ser para los chicos más pobres: qué cosas teníamos que enseñar que les sirvieran a quienes ni siquiera iban a terminar los siete grados de la primaria, cómo teníamos que relacionar la educación con lo que esos chicos iban a ser en la vida. Esas discusiones no las hacíamos tanto los maestros como en el Consejo de Educación y yo me enteré de ellas después de haber estado al frente del grado bastantes años. Pero, para mí la experiencia me servía de sentido común. Yo sabía que esos chicos tenían que aprender a leer bien (...)Y si yo me iba de vacaciones y descubría que alguien no sabía leer en el lugar donde yo estaba, allí mismo armaba una cartilla y dale que dale a hacer la escolita. Para mí no había chico, por más burro que fuera, que no pudiera aprender a leer"²²².

Ese "hacer la escolita" expandiendo las prácticas de lectura y escritura, constituye otro núcleo sociocultural fuerte en la conformación del oficio magisterial. Es decir, un oficio construido en la dinámica entre distintas tendencias que hacen a la cultura magisterial. Aquella en la que se enlazan los distintos modos de neutralizar los conocimientos –desde sus sentidos misionales, vocacionales y prácticos- y, por el otro, aquella que claramente se jerarquiza el lugar intelectual del quehacer magisterial. Tensiones de un oficio, cuyas huellas se reactualizan y resignifican en otros momentos y contextos históricos.

Para continuar interrogándonos, no planteamos ¿cómo se "hace escuela" durante la década de los noventa en los contextos de pobreza urbana y en épocas de profundización de algunas transformaciones neoliberales? ¿Cómo se configuran y viven las experiencias cotidianas? ¿Qué estructuración y sentidos adquieren los procesos de escolarización en estos tiempos y lugares?

3. ESCUELA/S DE LA POBREZA URBANA EN LOS 90. CONTEXTO DEL TRABAJO MAGISTERIAL

La ciudad empobrecida en las escuelas de la pobreza

"(...) estoy en una escuela que antes era de un barrio de trabajadores pero ahora se ha transformado como todo en

²²² B.Sarlo (1998);op.cit.

una escuela no sólo de extrema pobreza, sino de miseria
(T.E. N°1/EA/1993)

La drástica y dramática transformación de la ciudad que se fue profundizando durante los años noventa no queda fuera de la escuela. En tal sentido, los cambios del paisaje sociourbano que marcaron las transformaciones económicas, podrían sintetizarse con la imagen recurrente que construyen los docentes: "esta escuela era la escuela de un barrio humilde, de obreros. Ahora es la escuela de un barrio que se ha sumergido en la extrema pobreza".

De hecho, es significativo el pasaje de una ciudad que, hasta principio de la década de los setenta mantuvo un ritmo sostenido de crecimiento comercial e industrial.

A principio del siglo veinte, el puerto de Rosario era la vía más importante de salida de los productos agroexportadores de aquel país llamado el "granero del mundo". La instalación de molinos harineros, refinerías de azúcar, frigorífico (el Swift, en 1924), talleres metalúrgicos, talleres ferroviarios, perfilaban con fuerza la actividad industrial que se irá profundizando, a partir de la década del treinta, con lo que fue denominado el modelo de sustitución de importaciones. De este modo, se agregará a las actividades vinculadas con la alimentación, textiles y construcción, las industrias metalmecánicas y, desde finales de los sesenta, la industria de base siderúrgica y petroquímica. Un crecimiento que se alterará desde mediados de los setenta, produciéndose en los ochenta una drástica reducción del número de establecimientos industriales, en particular de las pequeñas y medianas empresas (Rosa De Castro y Ana Esther Koldorf; 2000)²²³ Las mismas autoras agregan:

"Esto se comprueba a partir del último Censo Económico (1994) entre cuyos datos aparece que los establecimientos industriales cayeron en un 25% durante el último decenio. Grandes fábricas de la región como la siderúrgica Acindar, la textil Extesa, casi todas las fundiciones metalúrgicas lucen como

²²³ Rosa De Castro y Ana Esther Koldorf (2000) "...la cosa no va para donde tiene que ir". Desempleo y transformaciones familiares en sectores medios empobrecidos" en E.Achilli-E. Cámpora-L.Giampani-M. Nemcovsky-S.Sanchez (2000): *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la*

'panteones del cementerio industrial' (G. Gonzáles; 1996 en R. De Castro y A. E. Koldorf; 2000:88)²²⁴

Una situación que, desde luego, incide y modifica la vida en la ciudad, provocando altos porcentajes de desocupación y subocupación de la población²²⁵.

Se configura, así, una situación social que se extiende y envuelve, obviamente, la vida de los maestros y de las familias de los niños²²⁶. Hay maestras que se transforman en "jefas de hogar" porque pertenecen a familias castigadas por el desempleo. Maestras que sienten que, ellas mismas están "en un borde" y que "en cualquier momento caés al otro lado". Es decir, el "otro lado" de la pobreza en el que ya habitan sus alumnos²²⁷. Un "otro lado" de la pobreza que también se va transformado. Así lo expresan varias de ellas:

"(...) estoy hablando de unos quince años. Vos ibas a la casa de los alumnos y encontrabas el bracero con un hueso adentro y una papa. Yo seguí trabajando en algunas zonas, digamos marginales (...) a mi me asusta el grado de retroceso en la situación de vida de la gente de los barrios"

"(...) el chico está muy abandonado porque el padre, por la necesidad de conseguir sustento diario y la madre también siguen estando solos, a cargo de otros chiquitos o sino andan en la calle (...)

"(...) Yo lo que estoy notando últimamente es que dentro de ese concepto más amplio de familia hay cierta ruptura de los lazos parentales, tanto de la

vida urbana; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Universidad Nacional de Rosario Editora; Rosario

²²⁴ Rosa De Castro y Ana E. Koldorf (2000) op.cit.

²²⁵ Las mismas autoras, tomado los datos aportados, para mayo de 1996, por la Encuesta Permanente de Hogares; Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC), precisan que la población desocupada asciende al 19,7% , agregándose a la subocupada en un 10,7%, para el Gran Rosario (R.DeCastro y A.E. Koldorf; 2000:88; op.cit.

²²⁶ Es importante tener en cuenta las modificaciones que se van produciendo a nivel de las pertenencias y situaciones socioculturales del magisterio. Así, hasta aproximadamente la mitad del siglo veinte, la pertenencia social del magisterio argentino correspondía fundamentalmente a esa clase media en ascenso formada en las tradiciones del normalismo. Esta pertenencia social y las características socioculturales del magisterio se vienen modificando en las últimas décadas. Un estudio realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco indicaba, para el año 2000, que el 8% de los docentes argentinos (maestros y profesores) vivían en hogares por debajo de la línea de pobreza. Para el 50% de los docentes su salario representa el 70% del total del ingreso familiar. (WWW.iipe.buenosaires.org.ar).

²²⁷ Entrevistas a maestras; Octubre 1995

paternidad como de la maternidad. Es decir, el desatender a los chicos. O sea, a la generación más chica de ese grupo familiar, el no cuidarlos. ¿Por qué? Porque la situación económica es tan extrema, tan dura, que tiene a los adultos en una situación casi de shock continuo. Entre el cirujeo o por el hecho de que no consiguen ni lo mínimo para sostenerse (...) es decir, esa situación tan dura hace que los lazos de cuidar a la generación más chica, también se esté deteriorando. (...) la familia se está rompiendo y, en general, los más chiquitos están oliendo pegamento" (T.E.Nº1/MA/1993)

En fin, una transformación de este "otro lado" de la pobreza urbana en la que viven los niños y sus familia. A su vez, una transformación en la que, también, pueden "caer" los docentes. El lado de la pobreza en el que se van transfigurando las relaciones domésticas y, en ellas, las experiencias formativas familiares de los niños²²⁸. Transformaciones de una época que, en su conjunto, van calando de distintos modos la lógica interior de la vida escolar, tal como intento mostrar a lo largo del presente capítulo.

Del espacio cotidiano de las escuelas de la pobreza

"La escuela es para mí un desafío, una preocupación (...)" (trabajo escrito de una maestra; T.E.I. nº1; 28/10/94)

"(...) es imposible con la infraestructura que tenemos. Por ahí uno intenta hacerlo más lindo y poner una plantita y la plantita se te muere porque no hay luz. No se puede trabajar. A veces ni siquiera podés hacer que los chicos vayan vivenciando el proceso de cómo se desarrolla una planta o de cómo cuidar un animalito" (de una maestra; T.E.I. nº3; 25/11/94)

²²⁸ En el próximo capítulo trataré de retomar el sentido de la escolarización desde estos ámbitos domésticos transformados en los que se configuran las experiencias formativas de los niños y niñas de la pobreza urbana.

Aproximarnos a la cotidianeidad de la vida escolar en contextos de pobreza supone, en principio, ir desplegando los movimientos que se generan en esas múltiples dimensiones en juego. Las primeras imágenes que se presentan se vinculan a la escuela como ese espacio-tiempo en el que, diariamente, niños, maestros, directivos configuran los procesos escolares de los que participan y, simultáneamente, se configuran en ellos. Un espacio físico que puede variar en calidad y cuidado edilicio, pero que dispone de un conjunto de aulas —el espacio del “hecho pedagógico” por excelencia—; de un patio donde los maestros se perturban por los “juegos violentos” y “las corridas a golpes” que los chicos despliegan en los recreos, o donde se encuentran para los festejos y conmemoraciones patrias, izando la bandera en el mástil; además, un lugar para la dirección y, no siempre, un espacio que comparten los docentes.

Espacios e infraestructuras en la que se asientan las interacciones entre los sujetos y las prácticas escolares que, a veces, resultan cómodas y apropiadas a la relevancia de las actividades que se despliegan cotidianamente. Sin embargo, no siempre las escuelas destinadas a los niños de las familias pobres son así. Las políticas de achicamiento de los presupuestos estatales dejan cada vez mayores aspectos de la infraestructura y del equipamiento escolar en manos de las cooperadoras de padres. En tal sentido, será muy diferente el ambiente escolar de aquellas escuelas a las que acceden niños de familias con poder económico que estas de los niños cuyas familias habitan en las denominadas “villas miserias”. De ahí que, muchas de estas escuelas, sean las más deterioradas a tal punto que, se producen accidentes entre los niños y los maestros. Incluso, hasta el nivel de provocar la muerte de un niño como ocurrió en una de los establecimientos con cuyos docentes estábamos trabajando²²⁹.

Del conjunto de las escuelas con cuyos maestros trabajamos, resulta paradigmático de estos deterioros edilicios el caso de una de las instituciones en

²²⁹ El accidente, que implicó la caída de un poste de mampostería golpeando fatalmente a un niño, ocurrió durante el año 1993 en una de las escuelas a la que pertenecía una maestra integrante del Taller de Educadores (convenio Amsafé) desarrollado durante Agosto y Setiembre de ese año. Durante el año 2000, por las mismas causales, también falleció una maestra en la provincia de Neuquén, lo que motivó una fuerte reacción gremial, registrado ampliamente por los medios periodísticos nacionales.

la que desarrollan sus experiencias educativas los niños de familias de la comunidad indígena toba. Se trata de una vieja instalación que pertenecía a uno de los tantos emprendimientos fabriles cerrados en las últimas tres décadas. Un espacio dividido internamente a modo de "aulas" sin ventanas, con un pequeño patio donde los niños no pueden jugar dada la estrechez de su tamaño, unos sanitarios improvisados y apenas un rincón separado para la dirección. Esa escuela, en ese espacio, pareciera una condensación simbólica del planteamiento central de este trabajo de tesis. Una escuela/espacio que, paradigmáticamente, habla del cruce entre los *procesos de escolarización en contextos de pobreza* –en los que se juega una densa *interculturalidad*- y el *proceso de desindustrialización, desempleo y empobrecimiento* de una ciudad que había sido, en otros tiempos, más o menos próspera. Es, justamente, esta interconexión o esta "zona relacional" entre procesos tan propios de la contemporaneidad de la región, lo que me interesa conocer en la *configuración del sentido de la escolaridad* que se construye en los contextos de pobreza urbana. Es decir, un intento por tomar los procesos socioeducativos no atomizados en sí mismo o separados de los procesos contextuales con los que, en su interacción, configuran nuevas situaciones. Como dice E. Thompson (1989), tomar los elementos de la sociedad "en su conjunto, forman una totalidad que es más que la simple suma de partes"²³⁰. En otras palabras, no es lo mismo analizar los procesos educativos encerrados en su lógica interna que analizar esta lógica como una "totalidad" sociocultural epocal.

Ahora bien, si tal como han aportado algunos estudios, las condiciones materiales e infraestructurales del ámbito escolar hacen, en parte, a las características del aprendizaje y al rendimiento de las actividades pedagógicas (A.M. Arriaga, 1993; C. Braslavsky, 1985)²³¹ es evidente que, dejarlas a cargo de las cooperadoras de padres, es introducir una doble diferenciación discriminatoria. Repercute en la calidad de los aprendizajes y, a su vez, en una profundización de

²³⁰ Edward Thomson (1989) *Tradición, revuelta y consciencia de clase*; Editorial Crítica; Barcelona (3era. edic.; pag.:56)

²³¹ A.M. Arriaga (1983) *Determinaciones del rendimiento de alumnos de sexto grado en Perú*; Banco Mundial; USA; C. Braslavsky (1985) *La discriminación educativa en argentina*; Flacso, Grupo Editor América Latina; Buenos Aires, Argentina

las desigualdades de inicio de los niños y niñas de la pobreza. De ahí que, tendremos que abrir interrogantes acerca de la relación entre estas políticas estatales de abandono presupuestario de las condiciones en que se desarrollan los procesos escolares y los sentidos que se van construyendo acerca de la eficacia o no de la escolarización pública.

¿Cómo inciden estos deterioros del espacio de trabajo en las subjetividades de maestros y niños? ¿Cómo viven las experiencias de enseñanza y de aprendizajes en ámbitos tan desvalorizantes del quehacer educativo? Las preguntas podrían hacer suponer, tal vez de un modo lineal, que se vive tal contexto como absolutamente determinante en la limitación de lo educativo. De hecho, tal como plantean los estudios mencionados y considerando muchas de las imágenes con que los maestros y los niños representan a sus escuelas, el contexto no resulta estimulante de los procesos de escolarización. “No se puede trabajar”, “hasta las plantitas se mueren porque no hay luz”, “ni siquiera podés hacer que los chicos vayan vivenciando el proceso de cómo se desarrolla una planta o de cómo cuidar un animalito”. O, toda la carga emocional que produce estar “inmersa en la pobreza, la depresión, la angustia, la soledad, la complejidad, lo desconocido y el olvido”²³². El “olvido” al que refieren es ese “olvido” estatal, visualizado como responsable de los límites que impone ese espacio escolar “sin luz” y “depresivo”, a un quehacer educativo deseado.

Una imagen de la “pobreza escolar” que, en muchos casos, se mimetiza con sus propias prácticas como docentes. Y esto, desde luego, se transforma en un nudo fuerte de los procesos que estamos analizando, tal como lo retomaremos más adelante.

Sin embargo, esa experiencia del contexto como limitante de toda posibilidad educativa, no invade de un modo absoluto los cotidianos escolares. Hemos registrado, permanentemente, en las prácticas áulicas, en la organización de múltiples actividades escolares, en el trabajo colectivo de los talleres de

²³² Son las imágenes construidas por las maestras de una de las Escuela de la comunidad toba de Rosairo, en el Taller de Educadores Institucional que desarrollamos durante los meses de Octubre y Noviembre de 1994.

educadores, una tensión dirigida a poner en marcha “los desafíos”; “la preocupación” por aquello que se considera como “la posibilidad de crecer”; o la escuela como “el lugar en el cual nos situamos quienes de diferentes modos intentamos construir un mundo mejor”; o, cuando se dice, que “a pesar de la pobreza, la impotencia y la depresión que esta realidad muchas veces provocó en mí, el sueño de un mundo mejor, el amor a la libertad y el sentimiento del más profundo respeto por la gente se constituyeron en el apoyo para el más grande desafío que como persona tuve en la vida. La posibilidad de crecer y crecer en la reflexión de lo que muchas veces aún sin conocer de cerca presentía: la diferencia”²³³

Una escuela/espacio que, a nivel representacional pareciera polarizarse entre las frustraciones e impotencias de un contexto dramático vivenciado como obturador de cualquier acción pedagógica. Y, por otro lado, una visión romantizada del contexto y de las posibilidades del quehacer docente. No obstante estas representaciones dicotomizadas, que se van configurando en ese espacio/escuela “cerrado” y “oscuro”, hemos seguido suficientes indicios de otras interacciones y prácticas en los que van anclando los valores, utopías o “deber ser” del trabajo magisterial de un modo más complejo y con diferentes contenidos, tal como veremos más adelante. Entre paréntesis, entiendo que re-construir esos indicios de procesos complejizados de prácticas y “utopías” no es menor si pretendemos –o cuidamos- no correr algunos riesgos conceptuales. Por ejemplo, uno de ellos es el quedar aprisionados en una visión determinista de un contexto hegemónico que, realmente, es “oscuro”. O, su contrapartida, el realizar una apología de las prácticas y relaciones que construyen los docentes y los padres en los ámbitos de pobreza urbana. De ahí que, recorrer un camino, en el que podamos examinar de un modo más complejo un conjunto de procesos y, a la vez, no des-valorizar lo que supone el nivel de las “utopías” o de las expectativas positivas que los sujetos construyen en sus prácticas, puede implicar un aporte en la medida que muchas concepciones actuales las desconocen, tras la visión totalizadora de la pérdida del sentido escolar.

²³³ De trabajos escritos de las maestras de la Escuela de la comunidad toba; Taller de Educadores

Volviendo a los interrogantes nos planteamos ¿cómo viven los niños esos espacios escolares -deteriorados- en los que despliegan sus experiencias formativas? Para ellos la escuela resulta *"fea porque está sucia"*, *"le faltan luces, ventanas para que entre el viento y el sol"*, *"una puerta que cierre bien"*, *"un patio grande como una cancha"*, *"es incómodo"*, *"es chica, se parece a un bebé"*; *"no se puede jugar bien. Cada ora te tocan la cola en el recreo te pegan"*; *"yo pienso de la escuela cuando los chicos se porta bien la escuela es muy linda y cuando las maestras no están malas"*(sic)²³⁴. En esta última construcción metafórica de un niño indígena, la escuela/espacio es "fea" pero, puede ser "linda", cuando las interacciones intersubjetivas lo son. Cuando los chicos "se portan bien" o cuando las maestras "no están malas". Es como decirnos o señalarnos acerca de la importancia que pueden tener los modos relacionales entre los sujetos cuando se trata del nivel de las construcciones cotidianas de las configuraciones escolares.

También, se abren otras tonalidades en el análisis, cuando se contrasta esa escuela real con la "otra" escuela deseada o imaginada para ellos: *"Yo quiero tener una escuela nueva con 50 salones"*; *"Tener 30 toboganes, muchas pelotas para jugar y una pileta para bañarnos"*; *"Que sea grandísima, hermosa"*; *"Que tenga muchos árboles"*, *"Dos direcciones"*, *"Hamacas"*, *"Dos baños de mujeres y dos de varones"*, *"Muchos maestros y porteros y una bandera"*; *"Que el preescolar sea más grande y tener un comedor grande"*²³⁵.

Del espacio al tiempo escolar de la pobreza: la invasión de la comida

"El comedor invadió el tiempo de la escuela"
(maestra; T.E.Nº1/MA/1993)

La estructuración de los procesos de escolarización y el sentido que ello va adquiriendo en las escuelas de los contextos de pobreza urbana se va

Institucional Nº1; 28/10/94)

²³⁴ Trabajos escritos de alumnos presentados para el análisis en el Taller de Educadores Institucional Nº 2; Escuela de la comunidad toba; 18/11/94)

²³⁵ De entrevistas con niños trabajadas en el mismo Taller mencionado anteriormente.

configurando, en parte, en relación a la dimensión que supone la organización del espacio y del tiempo escolar. Se pueden considerar dos situaciones que, en las últimas décadas, han modificado la temporalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en esos contextos. Por un lado, el hecho de que el Estado haya tomado a la escuela como ámbito privilegiado de un conjunto de políticas sociales dirigidas al niño o su familia. Por el otro, la decisión –también derivada de políticas estatales- de resolver la insuficiencia de escuelas en estos contextos urbanos en que se ha expandido cuantitativamente la demanda, creando lo que se denominan “turnos intermedios”.

Así, el espacio escolar es ámbito que concentra distintas actividades. Puede ser el lugar a partir del cual se desarrollan los censos poblacionales generales o los relevamientos que se realizan anualmente para ubicar la población en edad escolar donde, por supuesto, son los maestros quienes deben aplicar las encuestas. Pero también, la escuela es el lugar de anclaje de variados programas sociales como los de vacunación de la población infantil, de asistencia médica u odontológica o de planes alimenticios para las familias.

En relación a la introducción de la “comida” en la escuela²³⁶ puede verse como uno de los modos en que se ha visto restringido espacios y tiempos destinados al quehacer educativo. Así, como dice una docente, *“en nuestra escuela lo que era el gabinete de física y química ahora es el comedor, lo que era la vicedirección es la cocina, el gabinete psicopedagógico ahora es el depósito”*²³⁷.

En muchas escuelas, que no tienen espacio para el comedor, el tiempo de la comida transforma al aula en el lugar en que los niños interactúan con el alimento. Es, entonces, el momento de desplazar cuadernos y lápices dejando el pupitre para platos, tenedores y comida. La invasión de la comida significa, para

²³⁶ La asistencia alimentaria a las escuelas “carenciadas” se acentuó, fundamentalmente, luego de los estallidos sociales de fines de los años ochenta, tales como “los saqueos” a supermercados y negocios de venta de productos alimentarios. Ver Mirta Geary (1997) *Nuevas formas de gestión. La asistencia alimentaria a las escuelas públicas: el estado y los cooperadores* (mimeo)

²³⁷ Del Taller de Educadores; N°1/BB/1993). En este caso se trata de la disminución de un espacio escolar que, en realidad, no es frecuente en estos contextos como poseer gabinetes de física y química o psicopedagógico. En general, se carece de ello y es permanentemente reclamado por los maestros y directivos. En la mayoría de las escuelas, el aula se transforma en el comedor diario.

los maestros, un límite temporal en la experiencia escolar. Lo describen de la siguiente manera:

“acortar el tiempo educativo” ya que “de 8 a 8.30 tenés que llevarlos a tomar la leche (...) después, a las 11 empieza el primer turno del comedor, entonces te das cuenta lo que se limita la actividad docente en sí misma y después nos dicen de la calidad”²³⁸.

“(...) el tiempo limitado por la comida y la merienda en la escuela, la cantidad de tiempo que le quita al aprendizaje que estamos atendiendo la comida, agravado también por la infraestructura de que no tenemos comedor. O sea, después de comer los chicos tienen que limpiar, ahí mismo el tiempo que se pierde en limpiar el comedor que lo tenemos que hacer nosotros con los chicos (...)”²³⁹

Otro modo de “acortar los tiempos” de los aprendizajes escolares es, como dijimos, la incorporación de los denominados “turnos intermedios”, una solución estatal a la mayor demanda de escuelas en los contextos de pobreza.

Se trata de escuelas que implementan, entre los turnos de la mañana y la tarde, uno “intermedio”. De hecho, para posibilitar esto se disminuye el horario de clases previsto, por disposición legal, en cuatro horas diarias para cada turno. Así, generalmente, restando una hora al turno matutino y otra al vespertino, se introduce el “intermedio” que nunca llega a tener tres horas de funcionamiento.

A su vez, hemos observado la larga odisea que supone el inicio de cada nuevo turno en búsqueda de los bancos necesarios que permitan sentarse a los alumnos y dar inicio a la clase. Una situación que se produce por el hecho de que los grupos de cada turno que comparten las aulas no coinciden en cantidad. De ahí que, por lo general, se genere toda una movilización de niños buscando su banco, que no está libre de conflictos y malestares entre los chicos, entre los docentes, entre docentes de distintos turnos, entre docentes y directivos.

Un conjunto de situaciones que emergen con la instauración de los “turnos intermedios” frente al aumento de la demanda social por “más escuela” dado el

²³⁸ De Taller de Educadores; N°1/MA/1993

aumento de población infantil en los contextos de pobreza²⁴⁰. De hecho, estas soluciones no son las mismas cuando la demanda de escuelas provienen de otros sectores sociales. Como lo indican algunos estudios, el incremento de las demandas de los sectores medios es absorbido, en gran parte, ya sea por las escuelas privadas "que crecieron con subsidio estatal" o por la ampliación de las mismas escuelas oficiales (J.Ezpeleta;1991:57)²⁴¹. En este mismo trabajo se dice en relación a la disminución de los tiempos de aprendizajes que supone la incorporación de los "turnos intermedios" :

" La legislación señala que el calendario debe cubrir 190 días de clases. Un cálculo muy conservador que considere el horario efectivamente reducido en una hora, permite estimar en dos meses y una semana el tiempo de escolaridad que se resta anualmente a los 'chicos que más lo necesitan'.

A lo largo de siete años de escuela obligatoria, esos dos meses significan *dos años menos*; o dicho de otro modo, el Estado está ofreciendo a aquellos niños, cinco años de escolaridad" (...) "Las condiciones de enseñanza así conformadas, hacen difícil omitir algunas de las innumerables preguntas que pueden suscitarse. ¿Cuál sería el rendimiento de los niños provenientes de sectores medios –que normalmente no se encuentran entre los "fracasados"- si estuvieran sometidos a este régimen? Y si se contara con maestros sólidamente formados ¿alcanzaría su dominio técnico para lograr, en estas condiciones, una escolaridad exitosa en alumnos de sectores marginales? (...)" (J. Ezpeleta; 1991:58)²⁴²

Estos Interrogantes, a mi entender, podrían perturbar los resultados y enfoques de muchas investigaciones centradas en el análisis del "fracaso escolar", tal como vimos en el primer capítulo. Como ya dijimos, resultan interrogantes que sugieren la necesidad de análisis de las tramas escolares cotidianas y, al mismo

²³⁹ Taller de Educadores-Institucional, N°3/ET/; 1994

²⁴⁰ Aumento poblacional que deviene tanto de los ciclos vitales como de los movimientos migratorios de familias provenientes, fundamentalmente, de las provincias con economías en crisis.

²⁴¹ Justa Ezpeleta (1991) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires; Argentina

²⁴² Justa Ezpeleta (1991) op.cit.

tiempo, no desconocer los procesos que configuran y trascienden esas tramas. Aquí, intentamos mostrar algunos cruces en esta misma dimensión de la temporalidad escolar.

Una temporalidad escolar modificada como parte de la densificación de la crisis social de los noventa. Tiempo escolar desplazado por la introducción de los procesos vinculados con las políticas asistenciales en la escuela como el de la comida. Tiempo escolar reducido por la incorporación de los denominados "turnos intermedios". Ambas, respuestas estatales que significan los modos cotidianos en que se hace escuela en los contextos de pobreza. En un caso, incorporando comida, en el otro, incorporando "un turno" en lugar de abrir otra escuela.

Procesos de interferencias del tiempo escolar al que se suman las propias interferencias pedagógicas. Me refiero a las continuas interrupciones que, por motivos variados, se introducen en el trabajo áulico. Ya sea que se trate de las interrupciones porque directivos, porteros u otros entran al aula por diversas circunstancias o, ya sea, porque el mismo maestro produce distintos tipos de cortes de la clase: cambia de tema, queda prendido de alguna situación disciplinaria, sale momentáneamente del aula. Situaciones que hacen de los procesos de enseñanza y aprendizaje, *procesos intermitentes*²⁴³.

En síntesis, una escuela trasformada. Una escuela de la pobreza penetrada por una ciudad fracturada y empobrecida. Una escuela de la pobreza penetrada por un Estado, responsable de las políticas de desindustrialización y del empobrecimiento de las familias, que entra al espacio escolar con comidas y "turnos intermedios" en tiempos de flacos presupuestos para garantizar calidad de educación para todos. Una escuela transformada que, en la memoria magisterial, vuelve como "otra escuela".

²⁴³ Lo hemos trabajado en E. Achilli (1988) *Escuela, Democracia y Participación. Una antropología de la cotidianeidad escolar*, (Informe Final) Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO); Rosario, Argentina

“Cuando nosotros íbamos a la escuela, era otra escuela...”. Memorias magisteriales de otra escuela

Las configuraciones escolares que se van constituyendo en estos contextos de pobreza urbana ponen de relieve las condiciones materiales y simbólicas en las que se inscriben los procesos de escolarización. De ahí que, trataremos ahora de presentar indicios acerca de la significación social de la escuela. Significación que, en primer momento, circula como un quiebre del sentido que esa escuela ha tenido en otra época:

“...cuando nosotros íbamos a la escuela, era otra escuela. Era otra institución (...) cada vez fue cayendo más. Pero era otra cosa, era un orgullo ir a la escuela, ahhh y la maestra (...) había respeto (...) realmente era importante porque se aprendía. ¿Ahora? Es estar nomás. Entonces yo también opino que la cuestión es económica y también es el interés (...)” (T.E.Nº2/AC/1993)

“En realidad la sensación que tenemos es que nosotros en la escuela hemos perdido sentido. Como que hemos perdido, como que no sabemos para que estamos (...)” (T.E.Nº2/EA/1993)

Un quiebre del sentido de la escolarización que, de hecho, no se produce en el vacío. En él se va anudando, la memoria de una escuela que ha sido eficaz, incluso, para los hijos de las familias pobres con otro conjunto de situaciones que se entretajan en las experiencias de los sujetos escolares. Entre algunas de estas situaciones, están las que se desprenden del siguiente interrogante que se formula una maestra:

“Por qué trabajamos nosotros de esta manera? Fundamentalmente porque el gobierno no da respuesta a las exigencias, al medio de la gente (...) Es la teoría del absurdo. Nosotros en Rosario tenemos una población villera de 250.000 personas. Esa población villera se vuelca principalmente en las escuelas marginales de la provincia que no están subvencionadas en absoluto. El gobierno no manda un peso para esas escuelas ni a cañonazos. Mientras tanto le pagamos nuestra subvención a colegios como el Cristo Rey, Lasalle, Sagrado Corazón. No tengo nada contra ellos, pero ellos están educando en condiciones mucho más favorables que las mías” (T.E. Nº1/MA/1993)

“En nuestra escuela se dio el caso que con este plan de ajuste y de recorte presupuestario de la Provincia, en vez de crearse cargos, se cerró uno (...) y nuestros grados se poblaron mucho más (...)” (T.E.Nº2/AC/1993)

“Nuestras escuelas son producto de nuestro esfuerzo y se mantienen gracias al mismo” (T.E. Nº1/MA/1993)

Distintos indicios que, a mi entender, confluyen en la *significación social* que va adquiriendo la *escuela*. Significación que se construye *socialmente* en el cruce de determinadas condiciones históricas y las vivencias que de ellas van teniendo los sujetos. De ahí, que esa "sensación de pérdida del sentido" de la escolarización actual, profundizada en los contextos de pobreza, se relaciona no sólo con los procesos de empobrecimientos generales sino, también, con la desvalorización que el Estado pone de manifiesto hacia la escuela cuando la "abandona" a su propia suerte. Un Estado ausente frente a las demandas, que deja que las aulas se conviertan en un "amontonamiento" de niños y que, en definitiva las escuelas "se mantengan" y "sean producto" del "esfuerzo" de los maestros. Condiciones éstas que potencian/incentivan la memoria de una escuela de otros tiempos en que "se aprendía" y que, nuevamente, se anudan en esa "sensación" actual de haber "perdido sentido". En ello, una pérdida de significación de los *procesos de escolarización* en los que se inscriben las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

4. ESCUELA/S: LAS CONFIGURACIONES DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS. DE ALGUNOS NUCLEOS DE LA CULTURA MAGISTERIAL EN LOS 90

Para entender aspectos que hacen a la *cultura magisterial*²⁴⁴ me ha resultado de utilidad diferenciar la "práctica docente" de la "práctica pedagógica"²⁴⁵. Así, me he referido a la *práctica pedagógica* para designar a aquella que se despliega en el contexto del aula en la que se pone de manifiesto una determinada relación docente-alumno inscripta en los procesos de "enseñar" y "aprender. Una práctica que se despliega al interior de los *procesos pedagógicos escolares* en los que se despliega esta relación entre los sujetos –

²⁴⁴ Insisto, tomo esta noción de *cultura magisterial* en el mismo sentido que le otorga E. Rockwell cuando plantea que "como toda cultura, la cultura de los maestros es viva, dinámica y cambiante" (E. Rockwell; 1996; op.cit.; pag.113)

²⁴⁵ E.Achilli (1986) *La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro*; Cuaderno de Formación Docente N°1; Universidad Nacional de Rosario; Argentina (1era.edic.)

maestro/alumno- entre sí, y de estos con el *conocimiento escolar*²⁴⁶. Mientras que, he considerado a la *practica docente* como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, el que va adquiriendo una significación para la sociedad como para el mismo maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa. Así, desde aquellas más específicamente burocráticas (confección de planillas, planificaciones, preparación de la documentación del alumnado, entre otras) hasta la que la institución encomienda como forma de recaudar fondos (ventas de rifas, cobro de cuotas de las cooperadoras de padres) pasando por las reuniones docentes, con directivos, con padres, preparación de actos escolares, control de los recreos hasta servir la comida, limpiar algún niño que se ha ensuciado o aplicar algún censo poblacional derivado del Estado. Esta “*red burocrática*” se entrecruza con otros aspectos que son estructurantes del sujeto como maestro. Hemos discriminado: a) su inserción en una “*organización jerárquica*” que trasciende la misma organización escolar para engarzarse a lo estatal. En tal sentido, se trata de un sujeto subalterno al interior de una estructura en la que jerárquicamente –y desde el estado- se van tomando un conjunto de resoluciones y decisiones que explícita o implícitamente va “ejecutando”, desde luego, en la complejidad y heterogeneidad de sus prácticas cotidianas. b) lo que denominamos una “*formación inconclusa*” para caracterizar los límites con que el maestro se enfrenta en el trabajo con los conocimientos. Más adelante retomaremos este aspecto. c) otro aspecto que hace a las condiciones objetivas en que se desenvuelve el trabajo docente la caracterizamos como “*desjerarquización laboral*” para remarcar su condición de asalariado mal remunerado. De hecho, otro aspecto perturbador del desarrollo pleno de una práctica intelectual. d) finalmente, destacamos como configurativo del quehacer magisterial una “*significación social y particular conflictiva*” en tanto se cruzan demandas, expectativas, valoraciones de la sociedad en su conjunto y del mismo maestro, heterogéneas y contradictorias. Demandas de “conocedor” se cruzan con

²⁴⁶ Por *conocimiento escolar* entendemos a ese conjunto de saberes que incluye tanto los definidos

las de dador de comida; visiones de “sabio” con las de apostolado, misionales, vocacionales; demandas asistenciales con las demandas de la eficacia del saber. Se configura una “*identidad social como sector*” que resulta “conflictiva” en tanto se cruzan las heterogéneas y contradictorias demandas y valoraciones –estatales, sociales- que se van internalizando también contradictoria y ambivalentemente en el propio sujeto maestro²⁴⁷.

Un entramado que no puede dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Un entramado que, a su vez, se configura en un núcleo clave de la cultura magisterial relacionada con las interferencias que supone al quehacer pedagógico. Dicho de otro modo, se trata de un núcleo en el que confluyen un conjunto de indicios que permiten hablar de procesos de disociación con la *especificidad* de la práctica magisterial. Es decir, procesos de alejamiento y/o enajenación de aquello que le da sentido a esa práctica: el trabajo en torno al *conocimiento*.

Es este vínculo que se establece con el *conocimiento* en las prácticas magisteriales, el que me interesa ir profundizando por entender que se configura en un núcleo duro de las mismas que, además, adquiere una particularidad en los contextos de pobreza.

De las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizajes

La/s escuelas de la pobreza se configuran, en muchos casos, alrededor de las “dificultades”. Es decir, en torno a distintos órdenes de problemas que se imponen ya sea como carencia/ausencia o como presencias perturbadoras y, por ello, son vivenciados como condicionantes que “dificultan” los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

He tratado de mostrar, hasta ahora, cómo distintas dimensiones de los cotidianos escolares –configuración de los espacios, configuración de los tiempos escolares, introducción de la pobreza urbana, introducción de políticas estatales,

por el Estado, como los que circula y se construyen en el aula en esa interacción maestro-alumno.

construcción de subjetividades, huellas de cierta cultura magisterial- van configurando el sentido de la escolaridad en estos contextos de pobreza urbana. Dimensiones que, en sus conexiones brindan pistas de los límites que se imponen objetivamente a los procesos pedagógicos pero que, sin embargo, no neutralizan de un modo absoluto experiencias que resultan relevantes en los aprendizajes de los niños. Así, hay muchos indicios de expectativas de maestros y niños que se logran no obstante los deterioros edilicios, la falta de material didáctico, el escaso tiempo para el trabajo pedagógico, el empobrecimiento de las familias, la desnutrición y el hambre de los niños.

Pero ¿cómo se plantean las “dificultades” que se presentan en los cotidianos escolares? ¿Cómo las visualizan los maestros, específicamente, en la enseñanza y en los aprendizajes? ¿Qué aspectos destacan?²⁴⁸

Un primer orden de dificultades se vincula a las *situaciones de discontinuidad* en las experiencias formativas escolares de los niños. Una situación que puede darse de diferentes modos y por diferentes motivos. Así, la asistencia a clase no siempre es regular. Muchos alumnos no concurren permanentemente a la escuela, a veces, porque se quedaron dormidos –en especial, en el primer turno de la mañana–; otras veces, porque tuvieron que realizar alguna actividad en la casa como el cuidar algún hermano menor o ayudar al padre o la madre; en muchas oportunidades, porque salen a trabajar ya sea vendiendo cosas en la calle, abriendo las puertas de los taxis u otros quehaceres. Otros niños, abandonan la escuela o “se desgranán”. También se produce *discontinuidad* por los desplazamientos urbanos que van realizando las familias de la pobreza. Desplazamientos que pueden ser voluntarios pero, en la mayoría de

²⁴⁷ E. Achilli (1986) op.cit;

²⁴⁸ Me apoyo, fundamentalmente, en lo que han planteado muchos maestros ya sea en entrevistas, en el trabajo realizado en distintos Talleres; en las tantas conversaciones que mantuvimos en las escuelas o fuera de ellas; como así también, en las observaciones que realicé en las escuelas. En algunos puntos tomo, especialmente, el trabajo de campo en la escuela con niños indígenas, que muestra, en su particularidad, situaciones recurrentes en las otras escuelas en contextos de pobreza.

los casos, son compulsivos en tanto que se van "erradicando"²⁴⁹ a las familias hacia espacios más marginales en la medida que, los terrenos que ocupan, se valorizan económicamente. Otras interrupciones en los aprendizajes tienen que ver con las migraciones familiares por razones laborales. Tal el caso de muchos niños toba, cuyas familias migran hacia los lugares de origen –provincia de Chaco- en épocas de cosecha y luego regresan²⁵⁰.

Un segundo orden, se relaciona con problemáticas que los docentes expresan como las "dificultades para la motivación":

"(...) me cuesta mucho la motivación. A veces no puedo continuar más porque no hay interés. Cuando no hay, no hay cosa posible para mí (...) Queremos hacer otra cosa no les interesa, no lo busques por ningún lado, no lo compres, porque no les interesa"

"Por ahí determinada temática los recontra engancha y, al día siguiente, ya no es importante, no sirve. Un tema que hoy les gustó mañana ya no lo quieren trabajar. No se puede trabajar con una cierta continuidad" (T.E.I.; N°2/ET/1994)

Sin embargo, también se presentan modalidades pedagógicas que ponen en práctica algunos docentes donde "se logra un entusiasmo pocas veces visto", según reconocen sus colegas. Retomaremos estas lógicas más adelante²⁵¹.

Una tercera situación que se identifica como "dificultad" para el trabajo pedagógico se relaciona con la heterogeneidad de los alumnos en la conformación de los grupos áulicos. Hemos observado y, a su vez, los docentes destacan especialmente como dificultad en los procesos de enseñanza y aprendizajes, las diferencias que refieren a la edad de los niños de un mismo grado. Es decir, la incorporación en el mismo grupo de aprendizaje de los alumnos con "extraedad" :

"A medida que van avanzando los grados van aumentando los problemas (...) chicos que tienen 13,14, 12,10 años, no es lo mismo que los chicos de preescolar que tienen todos la misma edad"

²⁴⁹ Tal como se plantea en los programas oficiales –provinciales y/o municipales- de "relocalizaciones" poblacionales.

²⁵⁰ Como dice una maestra "(...) esta realidad concreta que es la movilidad de nuestra población escolar hay que tenerla siempre en cuenta ya que nos resulta muy difícil trabajar" (T.E.I.; N°3/ET/1994)

²⁵¹ Más adelante trataré de describir y sintetizar la lógica en que se asiente una de estas clases registradas y consideradas "eficaces" por los maestros.

“Aparte no tienen el mismo nivel de frustración (...) es distinto un nene que tiene 14 años y todavía no sabe leer. La agresividad que tiene ese chico, o sea, la bronca por tener 14 años no es la misma, no es la misma reacción ante la educación, ni ante nada” (T.E.I.; N°1/ET/1994)

“Es muy terrible tener 15 años y que te digan: ‘seño, yo no soy un chiquito’, vos sabés lo mal que te podés sentir cuando les enseñás las vocales y le hacés dibujitos y te dicen: ‘yo no soy de preescolar’ (...)” (T.E.I.; N°3/ET/1994)

Es evidente que de este núcleo problemático de las prácticas de escolarización se pueden desprender distintas situaciones que le imprimen un particular clima a estos espacios áulicos. Por ejemplo, las modalidades de interacción que se generan entre los mismos alumnos, a veces, con incidentes conflictivos y violentos donde los más pequeños suelen vincularse subordinadamente a los mayores. Otra situación vinculada a la anterior, se refiere a los modos en se van expresando ese “nivel de frustración” de los alumnos en distintos aspectos de sus procesos de escolarización. Por último, se desprende lo relacionado a las “pedagogías” que se ponen en juego en grupos con tales heterogeneidades que, de hecho, al ser similares u homogéneas para todos “violentan” a estos niños/jóvenes que se sienten “infantilizados” desde las propuestas de enseñanza que se les brinda.

En relación a estas “dificultades” los docentes construyen un conjunto de interpretaciones con las que explican las razones según las cuales ello ocurre. De las mismas, he identificado cuatro núcleos interpretativos que, en realidad, podrían sintetizarse en dos perspectivas. Por un lado, explicaciones referidas al *orden de lo cultural*. Por el otro, al *orden de las resistencia de los alumnos a lo nuevo*.

En relación a las interpretaciones de tipo *cultural*, se manifiestan distinguiendo diferentes aspectos que actúan como obturadores en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Una de las más generalizadas interpretaciones está relacionada con las *diferencias culturales* en sentido amplio. Se puede expresar de la siguiente manera²⁵²:

"(...) creo que tiene que ver lo cultural ahí, creo que tiene que ver con estos dos mundos diferentes y con pautas culturales diferentes (...) Yo tengo chicos que tienen resistencias y yo creo que tiene que ver con lo cultural" (T.E.I./N°1/ET/1994)

Una segunda interpretación elaborada por los docentes que se relaciona también con *lo cultural* refiere a las características del espacio edilicio a diferencia de los espacios de los lugares de origen de los niños, al que pertenecían antes de migrar a la ciudad de Rosario.

"(...) Y aparte se marca también la cuestión cultural, en un lugar tan encerrado, los chicos no tienen espacio para nada, están acostumbrados, añoran el Chaco con el espacio, el río, con el agua, y acá nada de eso (...) " (T.E.I./N°3/ET/1994)

Una tercera manera de encontrar explicaciones en lo cultural, remite a las *diferencias lingüísticas* de los niños. Los docentes, le atribuyen a ello muchas de las dificultades de aprendizaje. Aún cuando la hemos tomado del caso específico de los niños indígenas toba, también lo hemos evidenciado en otras escuelas. En este caso la docente, se plantea como parte de las propias dificultades para "comunicar" lo que se que intenta enseñar.

"(...) Hay una cosa concreta que es la diferencia que hay, esto lo tienen todos los nenes, son nenes donde no se habla mucho el propio idioma. Hay una comunicación en castellano, tienen esas diferencias idiomáticas muy marcadas, le es muy difícil al maestro comunicarse en la oralidad, lo más difícil es llegar a la comprensión de los conocimientos que queremos que se apropien. Hay una diferencia idiomática, hay una falta de comprensión, hay una barrera (...) hay una falta de comprensión a lo que nosotros les decimos, es como que no podemos comunicarnos con ellos. La diferencia de la lengua, nosotros vamos muy acelerados" (T.E.I./N°3/ET/1994)

Aún cuando muchas de estas explicaciones culturales tienen, tal como lo plantean los docentes, una vinculación con las experiencias de los niños también podrían ser entendidas como parte del proceso de apropiación que van realizando

²⁵² En el último punto de este capítulo volveré para analizar los usos escolares de "lo cultural"

los maestros de la discursividad oficial que remite a fundamentos basados en la importancia de considerar la "diversidad cultural" en los procesos educativos. Pero, además, se van configurando en modalidades que actúan, implícitamente, como discriminatorias de los niños de estos contextos de pobreza.

Por último, otra línea de interpretación que explica, desde la perspectiva magisterial, las "dificultades" en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se vincula a lo que denominan las *resistencia a lo nuevo* que muestran los niños de estos contextos en la medida que ellos se subestiman en sus posibilidades de aprender. Es recurrente este tipo de explicaciones:

"Yo lo que observo es que hay mucha resistencia a lo nuevo, y a veces, siento que parte de subestimación de ellos mismos. Cada vez que tengo que enseñar un tema nuevo me pasa lo mismo: 'es muy difícil, no podemos'. Hay mucha, mucha negación, yo lo observo a diario. No son todas las cosas iguales, pero sí observo esa resistencia, ese temor, esa sensación por parte de ello de imposibilidad de hacer las cosas. Como que hay que estar permanentemente reafirmando de que ellos son capaces, de que ellos pueden. Algunos en este desafío, decirles 'vos no lo hacés porque no sabés y entonces ahí lo hacen, parecieran que necesitan de ese juego'" (T.E.I./N°1/ET/1994)

En fin, explicaciones y estrategias que los maestros ponen en uso confiriendo sentidos a los procesos escolares con los niños y niñas de la pobreza urbana.

De la formación magisterial para trabajar con niños de la pobreza urbana

"(...) generalmente en los profesorados esas cosas no se enseñan" (maestra; T.E. N°1/BB/1993)

Toda práctica profesional supone un conjunto de conocimientos que la particularizan. Dentro de los mismos, es posible distinguir, de un modo general, dos grandes modalidades de apropiación de esos conocimientos. Por un lado, la que refiere a los procesos de aprendizajes que se realizan de aquellos

conocimientos que se despliegan en una institución formativa de un determinado campo disciplinar y/o profesional. Por otro lado, las múltiples apropiaciones de conocimientos que se van realizando, luego de graduado, en el mismo ejercicio de una determinada práctica profesional. Es muy común, en el pasaje de los diferentes momentos que implican estas modalidades de aprendizajes, que se presenten ciertos desfases que suelen experimentarse, por los niveles profesionales, como aquello que la institución formativa no otorgó. De hecho, esta situación general que puede darse en cualquier campo profesional, no difiere en las experiencias magisteriales, más allá de las propias especificidades²⁵³.

Ahora bien, ¿Qué sucede con las formaciones y prácticas magisteriales? En uno de los primeros trabajos que elaboramos acerca de las características de las prácticas docentes, reconocíamos estos distintos procesos de apropiación de un conjunto heterogéneo de conocimientos: los de su formación originaria hasta aquellos que se van desplegando en los cotidianos escolares en las interacciones con los niños, con otros maestros, con los directivos, con los padres, en las lecturas y estudio que realizan, en las experiencias políticas gremiales, entre las múltiples instancias formativas que se van entrecruzando en la vida de un maestro²⁵⁴. Sin embargo, ya en ese primer acercamiento a las prácticas docentes, comenzamos a visualizar una autopercepción magisterial de "no saber", de que

²⁵³ Esto supone un conjunto de situaciones que trasciende lo que aquí nos interesa y, que por lo tanto, no profundizaré. Sólo una breve reflexión acerca de las preocupaciones y líneas de investigación que, actualmente, intentan "evaluar" estos desfases olvidando, por un lado, las particularidades que implican cada momento; por el otro, la noción de "no cierre" del proceso formativo tanto por lo que implica la idea de permanentes aprendizajes como la necesidad de incorporar aquellos adelantos teóricos y metodológicos de un determinado campo. Una reflexión que, aún cuando no descarto la importancia de estas investigaciones, si pongo en duda dos situaciones en las que se producen. Una, cuando se intentan vincular linealmente los "desajustes" de la formación –por ejemplo, universitaria- con las demandas del ámbito laboral. Estudios que, en muchos casos, están dirigidos a transformaciones curriculares que, desde una estrecha visión pragmática, empobrecen la formación integral de los futuros profesionales. Dos, cuando se reducen, en el caso específico de proyectos de "formación docente" a las situaciones de "pobreza". Es decir, como formación específica más que integral, las que podrían caer en visiones parciales del quehacer docente.

²⁵⁴ E.Achilli (1987) *La práctica docente. Una interpretación desde los saberes de los maestros*; Cuaderno de Formación Docente Nº1; Universidad Nacional de Rosario; Argentina. En el mismo sentido, E.Rockwell y R. Mercado (1983), ya habían planteado los múltiples aprendizajes que realizan los docentes en sus prácticas cotidianas. Ver E.Rockwell-R.Mercado: *La formación docente y la práctica escolar* II Foro Nacional sobre Educación Alternativa; México; Octubre 1983.

"nosotros no estamos bien formados", la que caracterizamos como "formación inconclusa"²⁵⁵. Con ello interpretamos esa limitación teórica y metodológica en la formación general del maestro. Una formación que lo obturaba tanto para dar cuenta de las complejidades de los contenidos temáticos como de las cuestiones referidas a lo pedagógico de las áreas de conocimiento con los que tiene que trabajar. Situación que remite a una tensión entre una formación de tipo general e integrada y por el otro, a la formación especializada en áreas tal como se expresa en las organizaciones curriculares. Así, un maestro, en su práctica profesional, tanto puede trabajar con las problemáticas relacionadas a los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de primer grado como enfrentarse con las cuestiones teóricas metodológicas de la enseñanza de áreas específicas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua o Ciencias Sociales en los grados superiores. Ello genera, en muchos maestros, una sensación de "incompletud" que deviene –como dicen- tanto por carecer de una formación especializada como de una organización escolar tendiente a que cada maestro pueda profundizar determinadas áreas y grados, por lo menos con cierta continuidad. Más que eso, en realidad, resulta muy común que un maestro deambule de un año a otro por distintas áreas y distintos grados, amén que, muchas veces, los directivos designan a los docentes en determinado grado como una modalidad castigo.

Esta situación que caracterizamos como de "formación inconclusa" produce una desvalorización de su propio saber y del saber de los otros maestros legitimando la autoridad del conocimiento en otros, externos al maestro. Está en los "especialistas", "los teóricos" repitiéndose un círculo de disociación y enajenación de los conocimientos con los que trabaja el maestro (E.Achilli; 1987:13)²⁵⁶

Este proceso de des-valorización del propio saber se fue acentuando con las reformas educativas de los años noventa y el nivel de incertidumbre generado a partir de las permanentes y recurrentes interpelaciones a reactualizar una

²⁵⁵ E.Achilli-R.Ageno-E.Ossanna (1982-1985): *La relación práctica docente- conocimiento-alumno. Investigación en Taller de Educadores*; Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO); Rosario, Argentina (Ver Informe de Avance; Junio 1985:pag.58-59; 80-85)

²⁵⁶ E.Achilli (1987) op.cit.

escuela y unas prácticas magisteriales más propias de la modernidad que de la vida contemporánea²⁵⁷. Provocarán en las nuevas configuraciones magisteriales, una profundización de estos procesos de desvalorización del propio saber y de la enajenación de los conocimientos en “otros” externos, tal como planteábamos a principio de los 80²⁵⁸.

Pero veamos, como viven los maestros esa tensión entre la formación específica y general que reciben en los profesorados, cuando se enfrentan al desarrollo de una práctica docente en los contextos de pobreza.

“(…) pienso que los docentes que trabajamos en contextos o en zonas marginales tendríamos que tener una especialidad para sentirnos con más herramientas (...) yo quedé desestructurada /se refiere al relato de un niño acerca de las relaciones sexuales de su padre/ (...) Y se produce una ruptura (...) Son elementos que tienen que ver con la realidad de ellos y quisiera encontrar un nexo que nos permita sentirnos más respaldados en el trabajo”

“(…) generalmente, en los profesorados esas cosas no se aprenden. Generalmente los chicos recién recibidos vamos a escuelas marginales porque es donde hay trabajo (...)”

“Lo que no nos enseñan es a escuchar las cosas que son diferentes. Creo que eso se aprende en la práctica. Sería importante que nosotros empecemos a crear espacios de intercambio y reflexión en las mismas escuelas y con escuelas cercanas. Esto hay que pelearlo dentro de la escuela porque tenemos esas ‘horas de integración semanal’ pero, generalmente, las usamos para cualquier cosa menos para reflexionar sobre esto” (T.E. N°1/BB/1993)

Una de las particularidades que adquiere la práctica docente de estos contextos en cuanto a la formación del maestro, es que, como lo indican ellos mismos, por lo general, los docentes que trabajan con los niños de las familias pobres, recién se han recibido. Por lo tanto, más allá de lo que les ha “enseñado” o no los profesorados, lo cierto es que, estos docentes recién egresados, carecen de aquellos conocimientos que también se van incorporando al quehacer

²⁵⁷ Oficialmente, tanto el Programa de Transformación de la Formación Docente como la Red Federal de Formación Docente, elaborados e implementados por el Ministerio de Educación nacional, serán fuertes aspectos en la configuración magisterial de los noventa.

²⁵⁸ De hecho, el proceso de enajenación y, por lo tanto, de desprofesionalización generado a partir de los cursos de actualización impuestos vía los “especialistas” de los noventa, profundiza aquellas huellas de la cultura magisterial que habíamos señalado. Además, se inscribe en el proceso general de incertidumbres que viven los docentes como parte de otros cambios en que se flexibilizan y precarizan sus condiciones laborales.

magisterial a partir del ejercicio de la propia práctica. En este sentido, es común que las escuelas de la pobreza, se transformen en ese ámbito laboral en el que se inicia el egresado por ser el de más fácil acceso o de docentes que trabajan un tiempo y luego piden traslados a escuelas a las que acceden niños de otros sectores socioeconómicos. Por esto mismo, es habitual una gran movilidad del personal docente. Ello, sumado a la movilidad de los niños, como ya vimos, hace que las escuelas de estos contextos, tal como lo caracterizan los mismos maestros, sean “escuelas de maestros golondrinas” para “niños golondrinas”²⁵⁹.

Otro aspecto generalizado en estos cotidianos escolares es que, cuando se plantea la necesidad de una “especialidad”, está referida de un modo particular, a poder entender o “escuchar” lo que resulta “diferente”. Es decir, qué pasa con las prácticas, las interacciones, los valores, el mundo de sentidos y moralidad de las familias “pobres” o “indígenas”. Se percibe, como veremos más adelante, que aquello que se des-conoce es, fundamentalmente, el mundo del “otro”. Esto a su vez, se vincula a las preocupaciones de *cómo* enseñar. O sea, el punto clave donde emerge la “necesidad” de una formación especializada, está dada en la conexión, entre el desconocimiento de las “diferencias” de un “alumno otro”, por un lado y el desconocimiento de la “didáctica” más apropiada para ese “otro”.

En muy escasas situaciones se relaciona, también, con la “necesidad” de profundización en la formación de aquellos conocimientos que, de algún modo, van a circular como conocimientos a “enseñar” en sus prácticas pedagógicas.

Desde mi punto de vista, este se configura en uno de los *núcleos claves* del sentido de la escolaridad en los contextos de pobreza urbana en el que se anudan una serie de indicios. Un núcleo que, aquí adquiere cierta particularidad en relación a la formación magisterial, pero que se va desplegando en las configuraciones de la cotidianidad escolar de los contextos de pobreza, a partir de una secundarización del conocimiento. Se trata, como ya lo insinuamos y lo iremos viendo a lo largo de esta tesis, en un núcleo de carácter *estructural* en la medida que se ha ido imponiendo hegemónicamente no sólo en épocas recientes, sino que es posible identificar distintas huellas históricas del mismo. Un núcleo, en

²⁵⁹ Se retoma la noción de “golondrinas” con que se ha designado a los trabajadores que emigran

el que se intenta neutralizar el conocimiento a través de distintos procesos, cuando se trata de "otros" vinculados socialmente a la pobreza.

Reconstruyendo algunos procesos pedagógicos en las escuelas de la pobreza urbana

A modo de una síntesis condensadora de un conjunto de prácticas e interacciones magisteriales con las que hemos trabajado²⁶⁰, trataré de reconstruir algunas tramas de los procesos pedagógicos que se despliegan en las aulas de los contextos de pobreza. Las mismas ponen de manifiesto, simultáneamente, tanto las *lógicas de enseñanza* que subyacen en el desenvolvimiento de las clases, como, ciertos "núcleos problemáticos" que también caracterizan a las prácticas docentes de estos contextos.

Antes, resulta oportuno informar acerca de las tensiones que se viven en estas escuelas referidas al *qué enseñar*²⁶¹. En relación a esto, puedo destacar dos situaciones/procesos que se han hecho presente en el trabajo con los docentes. En primer lugar, aquella que se configura alrededor del proceso de problematización de los contenidos temáticos a seleccionar. Por lo general, se ha planteado de un modo dilemático el proceso de jerarquización de conocimientos. Si "dosificar" los contenidos según lo "que puedan aprender" y les "sea de utilidad" o trabajar con los contenidos "necesarios, básicos y valederos para cualquier niño". Si privilegiar los "conocimientos de tipo técnico" o aquellos "más

de un lugar a otro en busca de trabajo.

²⁶⁰ Durante el largo proceso de investigación, base de esta tesis, se ha generado una abundante documentación relacionada con los procesos pedagógicos derivada, por un lado, de los registros de clases y sus análisis en los Talleres de Educadores implementados y, por el otro, a partir de las observaciones y entrevistas, especialmente con maestros, que he realizado personalmente.

²⁶¹ Recordamos que esto lo hemos podido trabajar en profundidad con los maestros en los distintos Talleres de Educadores organizados, ya que, en muchos de ellos, se proponía que jerarquizaran "prioridades de conocimientos" retomando aquellos con los que ya estaban trabajando o los que, según sus criterios, resultaban imprescindibles trabajar en los distintos grados y ciclos. A su vez, aún cuando éste era un claro objetivo con el que se orientaban los procesos del Taller que, de hecho, "impone" la temática, por los mismos fundamentos metodológicos con que se han implementado, se re-conoce las prácticas y significaciones del quehacer cotidiano.

intelectuales”²⁶². En estas problematizaciones, también se producen dilemas en relación a las currículas oficiales vigentes que adquieren particularidad según se trate de los docentes que trabajan en las escuelas oficiales “comunes” o aquellas relacionadas con la escolarización de los niños indígenas, consideradas “bilingües e interculturales”²⁶³. No obstante, en ambos casos, confluye la preocupación acerca de cuánto y cómo respetar o “desviarse” de esas currículas²⁶⁴.

En segundo lugar, en estos procesos de seleccionar y decidir acerca de *qué conocimientos enseñar*, algunos maestros han puesto en escena una conflictividad vinculada a la posibilidad de realizar alguna jerarquización de los mismos²⁶⁵. Más allá de que, en efecto, no resulta una situación que pueda ser simplificada y resuelta sin considerar las múltiples dimensiones que puede entrar en juego, hemos considerado la situación a modo de un “episodio dramático”²⁶⁶ en la medida que condensa o brinda otros indicios acerca de este núcleo duro de las

²⁶² Ver en Anexo algunos de los documentos elaborados por los maestros en este sentido.

²⁶³ En el capítulo séptimo, retomaremos aspectos del proceso de construcción colectiva entre docentes, directivos y comunidades indígenas –toba, en la ciudad de Rosario y mocoví, en la ciudad de Recreo- de tres escuelas de la Provincia de Santa Fe, durante el año 1998 y principios de 1999.

²⁶⁴ En los primeros Talleres de Educadores -del año 1990 y 1993- se planteaba que las currículas vigentes eran las elaboradas en 1978, época del gobierno militar. Se generaban planteos tensionales acerca de la “desviación” o no de las mismas en el proceso de la propia selección de los conocimientos a “enseñar”. Luego, se producen situaciones ambivalentes frente a los Contenidos Básicos Comunes propuestos por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, desde 1994, cuyos borradores llegan a las escuelas unos años antes. Ambivalencia entre lo que se presenta como “novedades” y las sospechas que genera la reforma educativa. No obstante, en el proceso de selección de conocimientos a “enseñar”, también se repiten algunas situaciones dilemáticas acerca del uso o no de los CBC. Lo veremos con más claridad y con las particularidades que adquiere, en la propia organización curricular de las escuelas indígenas.

²⁶⁵ Así, en una de las sesiones de trabajo del proceso abierto en un Taller de Educadores (T.E.I.; N°4;/ET/1995), en el que cada uno de los docentes traían por escrito las propuestas de “jerarquizaciones de conocimientos” con el objeto de consensuar una currícula institucional “provisoria”, uno de los maestros argumentó que no lo había realizado porque ello suponía un tiempo de trabajo más prolongado que las posibilidades que brindaba el Taller. Hay que aclarar que el proceso de trabajo para esa sesión, se había acordado quince días antes, periodización con la que funcionaba el Taller. A su vez, hacía ya más de dos meses, que se había consensuado el objetivo general del proceso de trabajo colectivo –para el cual me habían demandado coordinar- en relación a la elaboración de los “lineamientos provisorios” de una currícula institucional que posibilitara ser evaluada en su implementación.

²⁶⁶ He caracterizado como “episodio dramático” aquel que, al condensar un conjunto de contradicciones, posibilita otorgar mayor visibilidad a las mismas. En el capítulo séptimo, trabajo alrededor de algunos “episodios dramáticos”, entre ellos, retomo el que aquí menciono. Para la discusión conceptual ver E. Achilli (1993) *En busca de la “organización perdida” (Reflexiones acerca de un episodio organizacional)* (Docto. de trabajo); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina

prácticas magisteriales como es la relación con el *conocimiento*. Un núcleo que, si bien continuaremos analizándolo a continuación desde distintas pistas, digamos que este "episodio" puso en evidencia un cierto desdibujamiento de los *conocimientos* con que, cotidianamente, el docente entra al aula, ya que, una de las posibilidades era retomar –para ese encuentro de trabajo colectivo- aquellas "jerarquizaciones" que cada maestro/a realizada en la "planificación" que, anualmente, presenta a la escuela o las planificaciones "en acto" a partir de las selecciones que realiza cotidianamente en el aula.

Exploremos, a continuación, aspectos de esa cotidianeidad pedagógica que se desarrollan en el espacio del aula. En principio habría que aclarar algunas nociones. En otro trabajo, he planteado que el espacio del aula se instituye, al interior de la escuela, como el escenario en el que se despliegan las prácticas y relaciones que dan sentido a la vida escolar. Es decir, en ella se conforman los procesos fundantes de la escolarización: el de enseñanza y de aprendizaje²⁶⁷. Procesos que constituyen "la clase". En la escuela primaria²⁶⁸, "la clase" adquiere cierta unidad por la delimitación que le otorgan por lo menos tres aspectos: un determinado contenido a trabajar –en los primeros años, aunque se diferencian distintas áreas, son fuertes los procesos vinculados a la "lecto-escritura" a cargo de un solo maestro, mientras que en los años superiores las áreas están más demarcadas, incluso a cargo de distintos maestros-; el uso de un tiempo de trabajo –cuarenta minutos o bloques de 80-; y, finalmente, el uso de un espacio en el que se desarrollan las actividades –el aula-²⁶⁹

En "la clase", mediatizados por los procesos de enseñanza y el aprendizaje se ponen en juego "otras" prácticas y relaciones que remiten a distintos niveles - articulados entre sí-, produciendo las condiciones contextuales que penetran el desenvolvimiento de esos procesos. De ahí que, no sólo las fronteras que demarcan el aula al interior de la escuela se diluyen, sino que también, se

²⁶⁷ E.Achilli (1993:73-74) *Escuela, Democracia y participación. Una antropología de la cotidianeidad escolar*, UNR Editora, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina

²⁶⁸ Con la reforma educativa ya no se hablará de "primaria" sino de Ciclo Básico Común. En otros países latinoamericanos se conoce como "básica".

²⁶⁹ En E.Achilli (1993) op.cit., lo trabajamos para la "escuela secundaria", así denominada en el momento de realización del trabajo en 1986 y 1987.

imbrican en ella relaciones y procesos que trasciende el ámbito escolar. En ese sentido, las prácticas y relaciones constitutivas de la "la clase" presentan "marcas" de la escuela y del momento sociohistórico en que se producen, analizables tanto desde las prácticas y discursos explícitos como desde los contenidos implícitos de los mismos²⁷⁰.

a) El inicio de la clase

El comienzo de una clase puede variar según el contexto de la escuela de la que se trata, en la que entra en juego, fundamentalmente, las características del espacio- tiempo de la misma. Por ejemplo, no será lo mismo el inicio de una clase de un "turno intermedio" en el que no alcanzan los asientos, o aquella donde el aula es a la vez un comedor, o la clase que se despliega en un espacio dispuesto para que alumnos y maestros se incorporen al proceso pedagógico. También depende si es una clase de preescolar, de los primeros grados o los últimos, como así mismo, de la cantidad de alumnos que interactúan en el espacio áulico. A estos aspectos contextuales que pueden resultar obvios, habría que agregarle que, desde luego, el área de conocimiento en la que se trabaja le imprime cierta particularidad a la organización inicial de una clase.

Sin embargo, un aspecto, tal vez no tan obvio, se vincula a la modalidad de introducir el contenido temático de la clase. Es bastante común que "el tema" surja de un modo azaroso, tal como relatan algunos maestros, luego de analizar las características de algunas clases registradas:

Ma.1: "Estuvimos hablando sobre el sida porque los chicos encontraron las láminas colgadas en el salón y partimos de ahí" (...)

Ma.2: "Hoy con los chicos hablamos sobre los peces. Ricardo propone que hablemos un ratito de los pescaditos del río" (T.E.I./ET/Nº2; 1994)

Es evidente, la predisposición y atención que los maestros tienen hacia las temáticas que interesan o proponen los alumnos. Tal es así, que también pueden

²⁷⁰ E.Achilli (1993) op.cit.

dejar "inconclusa" o interrumpir el proceso de una clase, tal como lo expresa una docente:

"(...) dejo la clase inconclusa y continué explicándole ese tema. A veces hasta me he ido por las ramas porque los chicos requieren..." (T.E.I./ET/Nº2; 1994)

Esta jerarquización, en las clases, de los temas que resultan de interés a los alumnos, es común en las prácticas y, a la vez, está entramado en un sentido común magisterial que lo justifica, valora y argumenta como muy positivo²⁷¹.

Otro aspecto que pareciera mostrar es lo que entiendo como una secundarización de aquellos temas que, por alguna razón pedagógica, los docentes han "planificado" tanto para su trabajo anual como para las clases en particular. Los temas se diluyen de tal modo que, en medio de una clase, ha ocurrido que algún niño pregunte "señorita, en qué clase estamos?", tratando de aclarar el "área de conocimiento" que se está trabajando²⁷².

b) El desarrollo de la clase. La lógica de las preguntas

Tal como lo han puesto de manifiesto distintos trabajos²⁷³, pareciera que las *preguntas* que el/la docente va formulando, se configuran en cierta *lógica* que prevalece y estructura el desarrollo de la clase. Pero, a su vez, también es una modalidad magisterial que va articulando la temporalidad de una clase construida en relación a los temas de interés que van emergiendo. Así, por ejemplo:

"Ma: "Lorena nos va a contar que es el sida"

"Al. (Lorena) "Yo no, yo no"

²⁷¹ Habría que analizar en ello la incidencia de algunas tendencias pedagógicas tales como el "constructivismo" que se impondrá fuertemente durante los años 80 y noventa.

²⁷² Recordamos que las "áreas de conocimiento" de la ex escuela primaria (después de la reforma se distingue: "educación inicial" (jardín de infantes, de 3 a 5 años) y "Educación General Básica" (9 años de duración, a partir de los 6 años) son las de matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales además, de las áreas de "educación artística", "educación física" y "educación tecnológica" a cargo de maestros especiales.

²⁷³ Ver Araceli de Tezanos y otros (1983) *Escuela y comunidad. Un problema de sentido*; Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional; Bogotá; Colombia; E. Achilli (1988) *Escuela, democracia y participación. Una antropología de la cotidianeidad escolar*; Universidad Nacional de Rosario; Argentina

"Ma: "Bueno si no nos quiere contar L., nos va a contar Elías"

"Al. (Elías) "es un virus"

"Al. (Lorena) "es un virus de fantasmas" (risas)

"Ma: "¿Un virus de fantasmas?"

"Al.: "Si, un virus"

"Ma: "y ¿cómo se contagia?"

"Al. "con sangre"

"Ma.: "¿Cómo lo prevenimos?"

"Ao.: "Los pescados se comen"

"Ao. (otro) "¿Las espinas se tragan?"

"Ma.: "¿Las espinas se tragan?"

"Ao. (varios) "No"

"Ma.: "Si tragamos una espina ¿qué pasa?"

"Aa.: "vomitamos"

"Ma.: "¿por qué vomitamos?"

"Ao.: "porque te hinca, te baja y te pica..."

"Ma.: "¿Qué podemos hacer ahora que ya estuvimos charlando, pensando, aprendiendo cosas entre todos?"

"Ao." Ir a la plaza (...)" (T.E.I./ET/Nº2; 1994)

Preguntas que va orientando la clase en la que, a veces, se re-pregunta ante respuestas o comentarios que no se entienden, como para que los chicos vuelvan "a pensar". Sin embargo, pareciera dificultoso tanto aclarar y/o informar al alumno ante respuestas equivocadas, como profundizar en los temas que se trabaja. Los mismos maestros, en el análisis de la clase a la que pertenecen los fragmentos anteriores, plantearon algunas puntas:

Ma.1: "Yo creo que no se realimenta. Creo que no hay un feed-back, no hay una relación"

.....
Ma.2: "Yo lo que noté, a mi me pareció que la clase se dispersa. La clase empieza con un tema y de repente salen otro y ahí se corta" (T.E.I./ET/Nº2;1994)

De todos modos, aún cuando esta clase tiene su particularidad, presenta una modalidad difundida en las estrategias docentes como es el de la lógica de las preguntas.

A su vez, pone en evidencia, otra problemática clave de estos procesos pedagógicos. Me refiero, a la neutralización de alguna *direccionalidad* puesta en juego en las estrategias pedagógicas magisteriales y la emergencia o

configuración de lo que parecen *lógicas espontaneístas*. En muchas de las clases trabajadas, resulta difícil identificar alguna direccionalidad con que, el docente, orienta un determinado proceso de aprendizaje. Dicho más crudamente, pareciera no sólo que se diluye el proceso de "enseñanza" que supone la práctica magisterial sino que la clase se reduce a ciertos temas y preguntas, a veces sin conexiones, que generan situaciones jocosas o irónicas de parte de los niños. De ahí que, frente al análisis colectivo de las mismas, una maestra se interroga acerca de lo que significa "una clase":

"(...) habría que plantearse la significatividad de las clases. En las clases pasan muchas cosas que no necesariamente significa una clase", hay momentos áulicos. Pienso que lo registrado son momentos áulicos. No se, creo que habría que hablar un poquito de qué es una clase (...)" (TEI; ET; N° 4; 30/06/1995)

Esta diferenciación entre "clase" y "momentos áulicos" que realiza una maestra termina poniendo en duda los sentidos que adquieren, en las prácticas cotidianas, muchas de las clases que se desarrollan. De hecho, las clases cotidianas tienen mucho de fragmento, de fracturas entre un tema y otro, de "dispersión", de "no realimentación", de "no relación", como han planteado otros maestros.

Ponen en evidencia ciertas lógicas basadas en el espontaneísmo más que en alguna direccionalidad que le confiera "significatividad" a la clase, como dice la maestra. Estos sentidos de las clases cotidianas, de hecho, cuestionan incluso los criterios que la definen: en tanto una clase supone alguna unidad temática, además de un tiempo y espacio en el que se desarrolla.

No obstante, resulta interesante poner de relieve el hecho de que los mismos maestros visualicen estos procesos de fragmentaciones internas a la clase. Ello permite también abrir pistas acerca de una no naturalización de esta situación, aún cuando, estas problematizaciones magisteriales, se realicen en los procesos de objetivación colectiva de las prácticas cotidianas, como son los talleres de educadores.

c) La clase: conocimiento escolar, conocimiento cotidiano de los alumnos

Analizar cómo, en los procesos pedagógicos se construye la relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano de los alumnos, resulta otro núcleo condensador que nos posibilita entender los procesos de escolarización en estos contextos.

Veamos primero, dos episodios áulicos para introducirnos en las significaciones que aquí están en juego.

En primer lugar, hay que señalar que está muy difundido en la cotidianeidad escolar, el reconocimiento de que el niño es poseedor de saberes “extraescolares” cuyas apropiaciones son previas o simultáneas a las que realiza en el contexto escolar²⁷⁴. Además y, fundamentalmente, permeados por ese “imaginario didáctico”, los maestros valorizan positivamente la incorporación, en los procesos pedagógicos, de ese conocimiento cotidiano de sus alumnos. Veamos fragmentos de un taller de educadores en relación al trabajo con niños de familias indígenas toba:

Ma.1.: “Cuando empezamos a abordar la temática de la familia hubo una terrible resistencia a sus orígenes, una negación tremenda a como llegamos (...)”

..... Ma.2: “Cuando trabajamos educación vial ellos manejaban muy bien los códigos de educación vial (...) con eso se sintieron bastante motivados (...)”

..... Ma.3 “Yo creo desde lo que ellos conocen se sienten más seguros y por lo tanto se logra mayor atención, se puede bajar un poco más de información después. Cuando algo no les gusta, les parece imposible de aprender”

..... Ma.2. “(...) ellos piensan que hablar sobre lo de ellos no es trabajo escolar” (T.E.I./ET/Nº2; 1995)

¿Cómo se trabaja en el aula ese conocimiento del niño? En varias de las clases registradas sobre el mismo tema de la “familia”, por lo general, hemos observado que la actividad central se focalizaba en que cada niño diagramara su árbol genealógico. En algunos casos, se comentaba –vía preguntas del maestro-

²⁷⁴ Tal vez, como parte de la internalización de algunas tendencias pedagógicas en boga, como ya dijimos, y su enlace con la expansión de “lo cultural” en las documentaciones oficiales y en muchos trabajos académicos.

acerca del "trabajo" del papá y la mamá, dónde vivían los abuelos u otros detalles de las relaciones e intercambios de la vida doméstica.

De este modo, el "conocimiento cotidiano" se desplaza al aula y, con escasas "objetivaciones" como el realizar el árbol genealógico o responder determinadas preguntas. Un conocimiento del alumno que se instituye como "conocimiento escolar". Pero ¿qué está ocurriendo que los niños "se resisten" o consideran que eso "no es trabajo escolar"? Podríamos ensayar algunas aproximaciones acordando con lo que ya se insinúa en el relato de la maestra acerca de una "resistencia" o una "negación" a "los orígenes". O, en otras palabras, una resistencia al mundo de las "privacidades" domésticas o a las permanentes intromisiones que estas "familias" de la pobreza están sometidas desde distintos organismos estatales. Sin embargo, creo que esto nos aleja del sentido que, para estos niños y también para sus padres, tiene aquello de que "eso no es trabajo escolar".

Tendríamos que volver a interrogarnos acerca de ¿cómo se realiza ese "trabajo escolar" con el conocimiento que "traen" los alumnos que, finalmente, pierde sentido para los niños?

Antes de ahondar en el interrogante, veamos el otro episodio, que puede brindarnos más elementos. Se trata de una situación pedagógica que vuelve a poner de manifiesto la relación escolar entre estos dos campos de conocimientos. Si bien está permeada por las particularidades que supone las complejas relaciones entre maestro "blanco" y alumno indígena, entiendo que, justamente por ello, resulta más evidente las características de ese "trabajo escolar".

"/Luego de presentar el registro de una clase vinculada al sida y los modos de prevenirla, la maestra relata:/

"Ellas dijeron /por las alumnas/ "si que tiene cura, el *piogonak*²⁷⁵ puede curarlo" Bueno yo muy bien no sabía como salir de esa situación. ¿Qué les decía yo ante eso? Tampoco podía decirles que no se podía curar, porque es algo que yo no conozco (...) Yo no sabía muy bien que decirles (...) los chicos blancos les decía "que va a poder curarlos, si te enfermás te morís igual", "que sabés, el

²⁷⁵ Para la gente toba el "piogonak" es "una persona que tiene poder de cura", "son personas que ayudan a la comunidad a subsistir" (Ofelia Morales, maestra toba; (T.M.G; Reg.Nº6; 04/11/95)

piogonak te cura (...) y la discusión iba y venía, yo muy bien no pude darle respuesta a los chicos” (T.E.I./ET/Nº2;1995)

En efecto, se trata de un episodio en el que se pone de relieve esa complejidad que implica, en la práctica magisterial, trabajar con los saberes y creencias del mundo familiar de los niños. En este caso, de la cosmovisión de la gente toba, pero también lo hemos trabajado con otros maestros en relación a creencias que los niños traen a la escuela de las tradiciones que han aprendido en sus experiencias familiares. Una complejidad que resulta de la tensión que significa desarrollar una práctica pedagógica que no implique imposiciones etnocéntricas del maestro que anulen/subestimen los conocimientos, creencias, valores del niño. O, tal vez, como lo plantea C.Geertz (1996), se trata de los profundos “desafíos morales” que emergen del “conflicto de valores” que supone la “diversidad” en las sociedades actuales²⁷⁶.

En cierto modo, remite a otros indicios de tensiones –o contradicciones- que se introducen en el fino entramado de las prácticas magisteriales en contextos de pobreza. Indicios de aquellas tensiones entre el trabajo en torno a los conocimientos que se supone deberían circular en el ámbito escolar y los modos de articularlos con aquellos que conforman el universo de los niños. Un entramado en el que, desde una preocupación docente por no subestimar o anular esos saberes propios del mundo infantil, termina quedando “inhibido” u obturado el conocimiento que el maestro considere importante aportar desde el espacio escolar, tal como hemos visto en estos relatos.

Podríamos agregar que, con ello también se corre el riesgo de inhibir la posibilidad de *intercambios* y de mutuas ampliaciones de los diferentes esquemas referenciales: del maestro y del alumno. De deteriorar los procesos de *mutuos* aprendizajes que pueden suponer los intercambios pedagógicos, ya que, retomando el episodio, pareciera que únicamente es la maestra la que ha ampliado sus saberes al incorporar el conocimiento de otras creencias y prácticas curativas como las del “*piogonak*”. El riesgo es que, al producirse una inhibición de la práctica pedagógica se introduce una grieta en los *aprendizajes*

interculturales, tomado en el sentido amplio de que todo proceso pedagógico implica interacciones entre diferentes esquemas referenciales y, por ende, aprendizajes mutuos. En otras palabras, se corre el peligro de *inhibir/neutralizar la práctica magisterial* en tanto proceso de enseñanza, y con ello, la circulación de *conocimientos escolares* que resulten significativos. Una neutralización que llevaría a *limitar el proceso de aprendizaje del niño*.

Por ello decíamos que se podría entender a modo de otros indicios –aquí cargados de estos contenidos “culturales–, que remiten a ese núcleo contradictorio de la práctica magisterial en el que quedan *neutralizados los procesos educativos orientados a ampliar el campo cognoscitivo del niño*.

Además o, tal vez, por ello, los episodios nos vuelve a colocar frente al sinsentido del “trabajo escolar” en la imagen de los niños²⁷⁷. En el primer caso, la incorporación del conocimiento cotidiano de los alumnos aparece como un reconocimiento rutinario en la medida que no es problematizado, sistematizado, ampliado, vinculado con “nuevos” conocimientos. Por ello, como plantea, E.Rockwell (1982) esos esquemas a través de los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo quedan *estereotipados y pierden la significación que podrían alcanzar*. O sea, ese conocimiento “extraescolar” –trivializado– termina, también, perdiendo el sentido de *conocimiento*. En el último episodio, la posibilidad del *conocimiento* para el niño queda neutraliza tras la vivencia docente de un conflicto moral de valores que, para no contradecir los saberes del niños acerca de la cura del “piogonak” termina neutralizando el aporte de otros conocimientos para la prevención del sida, tal como era intención que se realizara en esa clase.

d) La clase: los usos de la escritura y la oralidad

²⁷⁶ C. Geertz (1996) op.cit.

²⁷⁷ También para los padres que, frente a estas situaciones, consideran que los chicos “no han trabajado” o, como los hemos escuchado en múltiples oportunidades, “los maestros no enseñan”.

Otro campo de análisis que brinda ciertas pistas de las prácticas cotidianas de las escuelas de estos contextos refiere a los usos de la lengua escrita y la oralidad. Usos que pareciera, también, producir otros hiatos y quiebres entre las prácticas magisteriales y las experiencias, expectativas de los niños y sus familias. No me estoy refiriendo a las problemáticas que se vinculan a las complejidades sociolingüísticas que suponen la contrastación de diferentes lenguas con sus particulares esquemas de organización, de lógicas de producción de las mismas y de huellas de las cosmovisiones socioculturales a las que pertenecen cada una. Como podría ser, por ejemplo, los contrastes entre el/los usos del español del maestro y aquel que circula entre los niños toba o los niños de familias en las que, tanto por su situación social como por las modalidades y tradiciones regionales de las que han migrado en algún momento de la conformación familiar, dejan marcas en el lenguaje cotidiano²⁷⁸.

Más bien lo que aquí trataré de mostrar, por la fuerza con que se fue presentando en las prácticas y lógicas magisteriales, se refiere a la relación entre oralidad y escritura en los mismos procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, a los usos que se hacen de la oralidad y de la escritura como estrategias insertas en las prácticas e interacciones pedagógicas. Usos que, desde las perspectivas magisteriales, por lo general, aparece como una relación cargada de cierta conflictividad tal como lo expresan estos relatos docentes:

“Ma.: “Hoy yo me encuentro con esa traba, es decir, todo lo que sea comunicación oral me resulta bastante difícil. Hay chicos que hablan muy, muy poquito, entonces es como que cuando yo hago preguntas, generalmente, son siempre los mismos los que hablan (...) Por ahí estamos hablando y en la mitad te dicen: “pero todavía no escribimos la fecha”. Hay una necesidad de establecer mínimamente cierto registro en el cuaderno (...)”

“Ma.:”Hay que dar mucho hincapié a lo que es la oralidad, por más que no se escriba, a la escritura se llega en un paso posterior. Trabajamos mucho la

²⁷⁸ Estas familias –consideradas “criollas”- que viven en contextos de pobreza, han migrado –ya sea los padres de los niños directamente o sus abuelos- de distintas regiones del norte del país – Chaco, Corrientes, Jujuy, entre otras- y también de Paraguay. Así, es común que muchos maestros desarrollan sus prácticas escolares en contacto con niños que han conformado sus experiencias formativas en los contextos de familias de origen paraguayas o correntinas, por lo cual, las marcas lingüísticas y de cosmovisiones guaraníicas son muy extendidas.

oralidad (...) no nos sentimos mal si no se escribió porque se trabajó la oralidad, que lo mismo es un trabajo importante”

“Ma.:”Uno lo sabe, lo que pasa que la demanda de los propios chicos, de los padres...”

“Ma.: “Los nenes si trabajás la oralidad se van con la sensación de que ese día no aprendieron” (TEI/ET/Nº2; 1995)

Un nuevo núcleo paradójico en el que, se explicita, por un lado, las “trabas” para la comunicación oral y, no obstante, por el otro, se hace hincapié en las *modalidades orales* como estrategias importantes para los aprendizajes de los niños.

En las concepciones magisteriales de la época, así como ya vimos la importancia que tiene -en ese deber ser pedagógico- el uso de los “conocimientos previos” o “cotidianos” de los niños, también se anuda como parte del imaginario didáctico del momento, la jerarquización de la oralidad como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En efecto, se jerarquiza y legitima el trabajo oral como la modalidad apropiada para “enseñar a pensar” o para “desarrollar el pensamiento crítico”²⁷⁹. Argumentaciones y prácticas docentes en las que, al configurarse esta primacía de la oralidad, se produce una secundarización y detrimento de las prácticas escriturales²⁸⁰. Puede visualizarse esta neutralización de la escritura, anudada a un conjunto de significaciones recurrentes durante esos años, en el siguiente relato de una maestra.

“(...) iba a ser mediado de año y seguían haciendo dibujos y no palabras. La vez pasada cuando los chicos se empezaron a animar a escribir solos yo lo comenté con las mamás, que son esas que vienen con la cachiporra continuamente y me dice: “señorita, yo le quise leer pero no le entiendo lo que escribió, a mí me parece que eso está mal”. Le digo: “ a vos te parece pero a él no” /haciendo referencia al niño/ “hay otra manera de aprender sin llenar el cuaderno de cosas” (TEI/ET/Nº2; 1995)

²⁷⁹ De entrevistas con maestras; Reg.Nº25/1995. No obstante, esta relevancia de la oralidad por sobre la escritura como estrategia para desarrollar “el pensamiento crítico”, lo hemos documentado repetidamente durante las investigaciones de los años ochenta.

²⁸⁰ Así como podríamos encontrar huellas pedagógicas de otros momentos históricos centradas en la relevancia de la oralidad, también hay toda una tradición escolar de la importancia de la escritura, vía la construcción de los cuadernos.

Lo primero que pone en evidencia el relato de este intercambio entre las concepciones de una maestra y una madre son sus diferencias acerca de los *aprendizajes de los niños*. En cuanto a la concepción magisterial, se hacen evidentes algunas cuestiones. Primero, la jerarquización del sujeto niño a partir de la valorización que realiza la maestra de los supuestos significados que para él tiene su aprendizaje. Segundo, esa visión del aprendizaje que jerarquiza al niño se enlaza con la idea de que aprende - "a escribir"- "solo", "cuando se animan". Tercero, pareciera que el proceso de enseñanza se articula en algunas secuencias en las que, habría una estrategia previa a escribir "palabras". Estrategia que tiende a que ese aprendizaje de la escritura se concreta, primero, "haciendo dibujos". Finalmente, por lo que se está planteando en esta situación, el proceso por el cual se realiza el aprendizaje o apropiación de la escritura se logra, temporalmente, después de mediado el año escolar.

Una concepción magisterial que no resultaba excepcional en esos tiempos. Indica, los particulares modos de apropiaciones magisteriales cotidianas de aspectos teóricos/conceptuales que se discutían por ese entonces. Particularmente, se vincula con los desplazamientos de algunas derivaciones de determinadas líneas de investigación psicogenética, en expansión²⁸¹.

Por lo tanto, muchos aspectos que hacen las prácticas magisteriales del momento se vinculan con los modos en que fueron apropiados y significados los aportes de esos estudios. Ello remite a una importante dimensión sociocultural de los procesos escolares de la época sobre la que no hemos profundizado. Sólo podemos mencionar algunas pistas de fragmentos que se imponen en las lógicas de las clases cotidianas registradas. Por lo tanto, la atención se ha puesto más en la identificación de dimensiones y significados escolares en el contexto social de la época.

En tal sentido, retomando el relato anterior como condensador de ciertas prácticas y concepciones magisteriales de principio de los noventa, se destaca

²⁸¹ Me refiero a las investigaciones desarrolladas por Emilia Ferreiro. En 1979, se conoce la publicación en español que realiza junto a A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; Siglo XXI; México. Durante la década de los ochenta, sus ideas acerca de la importancia de las "alfabetizaciones" previas que "construyen" los niños, tendrán gran repercusión práctica. De hecho, con muchos desplazamientos equívocos que la misma investigadora ha reconocido.

que el proceso de aprendizaje de la escritura se realiza "sin llenar el cuaderno de cosas" y cuando el niño se "anime solo". Pareciera, quedar envuelto en una lógica *espontaneísta* que, por un lado, desdibuja el papel del adulto/maestro. Por el otro, neutraliza el hecho que para "aprender" haya que escribir.

Esta situación de secundarización de la escritura frente a la oralidad la hemos registrado muy recurrentemente en las escuelas de la ciudad²⁸².

Lo cierto, es que, tal como se configuraban, producía un conjunto de otros desencuentros con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que circulan entre los niños y sus padres. Para ellos, la *escritura* sí resulta importante.

Para los niños, si no se *escribe* es como no estar inmerso en el trabajo escolar. De ahí que, por más interesante que resulten los temas que se van desplegando en la oralidad de la comunicación pedagógica, para el niño pareciera que aún ni se ha iniciado la clase. Como dice un niño en medio de esa situación: "todavía no escribimos la fecha".

En tal sentido, la *escritura* y la construcción del *cuaderno de clase* que de ella deriva, pareciera resultar un documento con el que se valorizan los procesos de escolarización. Así, por ejemplo, la imagen de un cuaderno "abultado" que puede mostrar otro niño de la familia o vecino, en la posibilidad de contrastar con los propios, genera en los niños y también en los padres, siempre comentarios de

²⁸² Si bien estas concepciones magisteriales, cargadas de una neutralización de la escritura como modalidad de aprendizaje de los niños, la hemos observado como recurrente en las prácticas docentes de la ciudad de Rosario y de otras localidades a partir de algunas entrevistas o conversaciones con maestros de las mismas, no podemos decir que se imponían como únicas. Coexistían con aquellas en que la escritura de los niños –desde estas u otras perspectivas pedagógicas– continuaban vigentes en las prácticas escolares cotidianas. Por ejemplo, los padres de los niños toba, en sus demandas ante la no escritura, lo contrastaban con lo que ocurría en las escuelas del Chaco en que se "escribían cuadernos enteros". Incluso, también hemos conocido, la situación de algunos niños que migraban a la ciudad y se incorporaban a la escuela en distintas épocas del año, con "cuadernos" en los que quedaba registrado por "escrito" lo realizado cada día, y que, de hecho, resultaban más "voluminosos" y cuidados que aquellos que tenían los niños de la escuela de la ciudad. Así por ejemplo, el relato de una maestra cuando llega una niña nueva a la escuela: "*Natalia dejó de venir porque hasta las vacaciones de invierno hizo en el Chaco, viste, me trajo el cuaderno, cien hojas, casi completo. Después vino quince días y acá le hice escribir dos hojas y la mamá la dejó de enviar*" (T.E.I./ET/Nº1; 1994). Habría que realizar aquí una aclaración. Hemos trabajado estas problemáticas –referidas fundamentalmente a las clases y/o sus dimensiones al interior del aula–, de un modo más intensivo, fundamentalmente, durante la primera mitad de la década de los noventa. Actualmente, algunas de estas cuestiones están variando y comienzan a ser visualizadas críticamente de un modo más generalizado. Un nuevo movimiento pendular en los ámbitos escolares que, tal vez, también deberíamos vincularlo con la difusión de los trabajos "académicos" en educación.

valoración positiva hacia ese trabajo escolar y reclamo por lo no realizado en sus propias experiencias escolares²⁸³.

Distintas pistas indican la valoración que los niños realizan del cuaderno y de la escritura en él contenida. Paradójicamente, en los contextos de pobreza, amén de lo planteado, se configuran un conjunto de situaciones conflictivas entramadas en los procesos no sólo de su confección diaria sino también como del cuidado de los mismos²⁸⁴.

Situaciones que, aún desde el cruce entre las valoraciones y expectativas por su escolaridad y las dramaticidades que implican la vulnerabilidad en que se despliegan, hablan de las soledades de los niños en los contextos de pobreza, cuando nadie los “escucha”. Sin embargo, como ya vimos, tampoco se los escucha a los maestros ni a los padres.

²⁸³ Como dijimos, se trata de cuadernos contruídos ya sea, en otra escuela de la ciudad o que trae un niño que recientemente ha migrado de otras regiones del país, como vimos con los niños toba que llegan de la provincia del Chaco. Esto está poniendo en evidencia, como dijimos, que aún cuando la jerarquización de las estrategias orales resultaban muy recurrentes, coexisten con otras prácticas vinculadas a la elaboración del cuaderno de clase. Una práctica que, a la vez, está ligada a las experiencias de la escolarización primaria de los propios docentes y las que pudieran haber tenidos, en algunos casos, los padres de los niños de estas familias.

²⁸⁴ En muchos de los trabajos realizado con maestros, éstos han relatado acerca de la vulnerabilidad y la escasa permanencia de las construcciones que se realizan diaramente en las escuelas. Así, es muy común la ruptura de láminas e incluso de los cuadernos, en mano de los mismos niños (T.E.; años 1990, 1993; 1994; entrevistas años 1997). Además, también aparecen importantes indicios tanto sobre esa vulnerabilidad como de los significados que construyen los niños. En el trabajo de seguimiento que realiza durante un año de procesos áulicos en la escuela a la que concurren los niños toba, realizado por Guillermo Peñalba (1999), se muestran algunos episodios de violencia en el transcurso de las clases, en algunos casos referidos a la destrucción de las propias producciones de los niños. Por ejemplo, el de la ruptura del cuaderno de un niño más pequeño que comienza a llorar silenciosamente sin que la docente haya percibido la situación. (Ver G.Peñalba (1999): “Ejercicio de investigación” realizado como alumno de la Cátedra: Metodología (Orientación Sociocultural); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario). El seguimiento es rico para analizar los procesos de escolarización en estos contextos en los que, como ya vimos, interactúan niños de distintas edades y de la soledad en que, muchas veces, estos quedan frente a la presencia “ausente” del maestro. A su vez, podríamos pensar en relación al trabajo escolar –y, a la valoración particular del “cuaderno de clase” que aquí estamos trabajando- que, en la medida que unos ejercen su “violencia” sobre ellos y otros quedan llorando por su pérdida, metafóricamente, habla de cómo estos aspectos de la escolaridad resultan núcleos altamente significados por los niños de estos contextos. Aspectos que los niños reclaman de diversos modos y, aunque muchas veces sus lenguajes son “fuertes”, pareciera que “nadie los escucha”. Situaciones escolares en los contextos urbanos de pobreza, que me llevan a evocar, inevitablemente, la trama y el nombre de una dramática narración fílmica mexicana que acabo de ver en estos días (“*Nadie te oye. Perfume de violetas*”, 2001, dirigida por Maryse Sistach). Un relato de las dolorosas experiencias de violencias y soledades cotidianas que, en esos cruces de la vida escolar con la vida urbana de los jóvenes de la pobreza, viven dos adolescentes/niñas de la ciudad de México, sin que nadie pueda “oiras”.

Retomando las “sorderas” mutuas que cotidianamente se despliegan entre los sujetos escolares y las familias de los niños, algo de ello ocurre alrededor de los usos cotidianos de la oralidad y la escritura en la escuela. Así, en el entramado de las prácticas y sentidos áulicos magisteriales en los que se jerarquiza la oralidad como estrategia de enseñanza, no confluyen esas mismas percepciones, cuando se trata de los padres. Como decíamos, ellos evalúan los aprendizajes de sus hijos y, también el trabajo del maestro, en relación a lo que queda registrado en el *cuaderno de clase*. En tal sentido, la *escritura* inscripta en el cuaderno del niño es el indicio más fuerte que tienen para considerar la “calidad” o no de los procesos de escolarización en la que se involucran sus hijos. “Si no se escribe no aprenden”, parece ser la concepción de los padres. Para algunos maestros esta es una visión que reduce su quehacer ya que, es, fundamentalmente, en la *comunicación oral* donde se “enseña a pensar”.

En síntesis, otro núcleo clave, que nos introduce en el mundo de las prácticas y relaciones escolares en contextos de pobreza. Un núcleo que, al trabajarlo con los maestros, nos llevó, a su vez, al *uso de la escritura* en su propia experiencia²⁸⁵. Es decir, a los obstáculos para *comunicar* a través de la *escritura* los propios aprendizajes que realizaban en el análisis de las prácticas escolares cotidianas en las que se involucraban.

“Ma.: “¿cómo es esto que los maestros no podemos escribir nuestras propias prácticas...cuando nosotros estamos acostumbrados a ser los únicos

²⁸⁵ Recordamos que, uno de los fundamentos fuertes con los que coordinamos el trabajo colectivo que los docentes realizan en los Talleres de Educadores, es que elaboren sus documentos escritos. Esto pone en evidencia dos situaciones. Por un lado, mis propios supuestos o posición acerca de la necesidad de combinar, en los procesos pedagógicos, la oralidad y la escritura. Y, a su vez, la importancia que otorgo a la *escritura* no sólo como síntesis/condensación de los aprendizajes que vamos realizando y, en este caso, como objetivación para el propio sujeto de su saber; sino también, como una modalidad que permite *comunicar* a otros ese saber. Un “otro” que puede ser el docente en los procesos pedagógicos –modalidad, que como veremos, posibilite también a éste objetivar lo “aprendido” por el alumno- o un “otro” más generalizado y público en el que se difunde los conocimientos y propuestas, tal como se pretende del trabajo docente en el Taller de Educadores. Por otro lado, este objetivo de que los mismos educadores *escribieran* sus concepciones y propuestas educativas como un modo de difundirlas “públicamente”, puso también en evidencia las propias dificultades con el *uso de la escritura*.

trabajadores que tenemos que escribir todo el tiempo nuestra práctica de trabajo?" /pregunta que se genera ante un comentario de la coordinación vinculando las "obturaciones" de la escritura en el aula y la que se presentaba entre los educadores en el taller /

"Ma.: "¿ Pero, qué escribimos? No hay duda que los docentes escribimos hojas y hojas (...) pero escrituras mecánicas, llenar planillas, ejercitaciones (...) yo tuve modificaciones muy profundas de mi práctica docente y también del acto de escribir... fue gratificante a partir de escribir ver cómo podía modificar cosas, decir qué hice, con esto ¡qué brutal!. O decir, qué bueno esto!, cómo lo puedo continuar (...)" (T.E./EA/Nº3; 1993)

Estos usos "mecanizados" de la *escritura magisterial* muestran, simultáneamente, dos movimientos de los procesos escolares en los que venimos trabajando. Por un lado, las mismas prácticas escriturales de los maestros. Es decir, esa *burocratización de la escritura* (E.Achilli; 1996)²⁸⁶ que les demanda un importante tiempo de su trabajo y que supone una "capacidad" sumamente valorada por los directivos y supervisores²⁸⁷. Hoy, tal como hemos visto en el capítulo anterior, este proceso de burocratización se ha acrecentado en el espacio escolar a partir de la elaboración de un conjunto de "proyectos" que se arman para pedidos de subsidios. Un indicio de la privatización de la escuela pública que, otorga no sólo un carácter de "ficcionalidad" al conjunto de reformas burocráticas administrativas de los últimos años, sino que, además, introduce nuevos condicionamientos que alejan cada vez más a las prácticas magisteriales de un trabajo intelectual con el conocimiento²⁸⁸.

Una *burocratización de la vida escolar* que neutraliza también la posibilidad de una producción magisterial creativa de la *escritura*. Y, con ello, la posibilidad que los educadores tienen de "aprender" desde la escritura y recrearla con sus alumnos en las prácticas áulicas.

²⁸⁶ E.Achilli (1996) *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*; Homo Sapiens Ediciones; Rosario; Argentina

²⁸⁷ Ya habíamos señalado el peso de la "burocratización" en la práctica docente en investigaciones anteriores. Incluso, la presión que los maestros tienen en la presentación de las "planificaciones". Así por ejemplo, una maestra planteaba que la presentación de una "buena" y "prolija" carpeta de las ejercitaciones que iba a realizar se tomaba en cuenta para la calificación de su quehacer profesional, independientemente de cómo desarrollara su práctica en el aula. Y si "esa carpeta" no es presentada en el plazo y con las características requeridas, "el maestro no vale" (T.E.Nº 21; 1984) en E.Achilli (1987) op.cit.

²⁸⁸ Ver capítulo 4 y E.Achilli (2000) "Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural" en E.Achilli y otros (2000) op.cit.

A su vez, esta burocratización de la escritura en las prácticas docentes, permite entender también la ficcionalidad que suponen las "planificaciones" que realizan de su trabajo anual. Es decir, no podemos dejar de relacionar estas condiciones en que se desenvuelven las prácticas magisteriales con aquellas situaciones que vimos anteriormente, en las que los *conocimientos* previstos en sus planificaciones, resultan interferidos para ser recuperados ya sea en el aula o en una selección de los mismos para proponer alguna currícula escolar desde las propias convicciones de los educadores.

Ahora bien, cuando en la clase, se ha obturado la *escritura* de los niños ya sea en su *cuaderno* u en otros medios ¿cómo se "evalúan" sus aprendizajes?

e) La clase: la "evaluación" en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Para finalizar estas reconstrucciones de aspectos que hacen a los procesos pedagógicos veamos cómo, es significado desde las prácticas magisteriales, aquello que se vincula con la "evaluación". Un aspecto, que también genera una serie de conflictividades y que implica un conjunto de situaciones más abarcativas que las que consideraré en este punto en la medida que, oficialmente, se desdibujan criterios que orienten, por ejemplo, la evaluación y promoción de un grado a otro.

Aquí me limitaré a mostrar algunos indicios de la *evaluación* como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, dentro del mismo, retomo sólo el sentido magisterial que tiene.

"Yo nunca hago una evaluación escrita, yo con el grupo no he hecho evaluación escrita, yo lo he hecho oral" (T.E.I./ET/Nº5;1995)

Aquí, no es más que una coherente continuación con la jerarquización que se hace de la oralidad como una estrategia de enseñanza prioritaria. Una modalidad que, si bien nos interroga acerca de cómo alumnos y maestros van

construyendo algunas certezas sobre lo que se enseña y lo que se aprende, pone en evidencia cierta concepción magisterial donde la "evaluación" resulta demonizada. Las argumentaciones pueden ser variadas. Algunas se vinculan con esa idea "espontánea" de los aprendizajes que realizan los niños en "soledad". De ahí, aquel desencuentro entre la "evaluación" de la mamá que dice "a mí me parece que está todo mal" y la respuesta docente "a vos te parece pero a él no". Otras, legitimaciones que realizan los maestros vuelven a retomar esa centralidad que otorgan al niño. Se apoyan en lo que entienden que el niño vivencia con la evaluación, para no realizarla:

"Ma.: "Ante la corrección los chicos se enojan y te dicen: "yo no trabajo más" (...)

"Ma."(...) le ponés en duda lo que hizo y automáticamente tira la hoja en el suelo, "yo no trabajo más", "yo no lo sé", "yo no lo puedo hacer" (...)" (T.E.I./ET/N°5;1994)

¿Qué significa esta resistencia del niño a ser "corregido"? Algunos docentes lo han vinculado a la menor "capacidad de frustración" que pueden mostrar los niños en contextos de pobreza, sometidos cotidianamente, a múltiples sufrimientos. Otros educadores, para el caso de los niños indígenas, entienden que la "evaluación" escolar resulta una "violencia" a la que no están acostumbrados en el ámbito familiar que suponen como más "armónica".

Como quiera que ello sea, lo cierto es que, en el contexto escolar, resulta conflictivo la articulación de alguna modalidad "evaluativa" integrada a los procesos de enseñanza y aprendizajes. Ella se va neutralizando y, en general, lo que se ponen en escena son criterios variados por el cual un niño es calificado y/o promocionado de un grado a otro. Son criterios que dependen de los docentes y que pueden diferenciarse no solamente de un maestro a otro, sino en un mismo docente según las circunstancias. En tal sentido, los procesos de evaluación que, no obstante circulan, generalmente, de modo implícito adquieren altos niveles de arbitrariedad.

Por lo tanto, frente al desdibujamiento del sentido de la evaluación, se van imponiendo modalidades diferenciales no sólo en las calificaciones y promociones

de los niños de una escuela sino, también, se evidencian diferencias de una a otra escuela. Situaciones que, generan conflictos y reclamos mutuos entre maestros y/o entre instituciones educativas. Así se recriminan o etiquetan entre escuelas “discriminatorias” y escuelas que “atienden las necesidades de los niños”.

Una diferenciación, en este caso según criterios de evaluación y promoción de los niños que remite, a su vez, a las fragmentaciones del sistema educativo. Es decir, se articula con las diferenciaciones escolares las que, que no esconden las segmentaciones y desigualdades sociales²⁸⁹.

De otras prácticas magisteriales

Hemos visto como, por lo general, en las configuraciones cotidianas de estas escuelas de la pobreza urbana se expresa un conjunto de conflictividades, dudas, incertidumbres, temores, desvalorizaciones que los/las maestros/as verbalizan acerca de los *qué y cómo enseñar* en estos contextos. Sin embargo, paradójicamente, también se visualiza una pluralidad de estrategias que se ponen en juego en sus prácticas concretas, las que se conocen en sus fundamentos, que se implementan y se “evalúan” en sus eficacias.

No obstante, las condiciones en que se despliegan las prácticas magisteriales y las presiones que suelen teñir los imaginarios docentes, de tiempo en tiempo mientras perviven algunas “modas didácticas”, en muchos casos, los educadores escapan a las estrategias únicas. Intentan diversos caminos fundados en las dificultades que se les va presentando en determinadas circunstancias y generan estrategias que legitiman en el conocimiento de las características de los procesos de aprendizajes de los niños con los que trabajan. En tal sentido, es posible dar cuenta, de *lógicas de enseñanza* que adquieren sentido en los procesos de escolarización no sólo para el mismo maestro sino también para los niños, los padres e, incluso, para los otros maestros²⁹⁰. Para ellos, estas lógicas

²⁸⁹ En el capítulo anterior ya explicitamos estas situaciones.

²⁹⁰ Las hemos observado y/o trabajado con maestras/os, en distintos momentos del proceso de investigación. Por lo general, se trata de docentes con antigüedades en el ejercicio magisterial

son valoradas positivamente en tanto las visualizan como eficaces en los procesos de aprendizaje. Son lógicas que producen, entre los sujetos, una carga de sentidos más cercanos a las expectativas que tienen con los procesos de escolarización.

Tales lógicas podrían ser sintetizadas alrededor de algunos ejes generales que los docentes destacan como modalidades para implementar con los niños de estos contextos de pobreza. Los docentes jerarquizan procedimientos que tiendan: a) al refuerzo de lo que denominan "aprestamientos"; b) a la "repetición" de actividades; c) a la utilización de "materiales concretos"; d) al pasaje a la conceptualización luego que el niño se haya familiarizado con un campo temático a partir de esa repetición de actividades que realizan.

Tal vez, estas jerarquizaciones se vinculen, dentro y fuera del magisterio, con prácticas "tradicionales", "envejecidas", "convencionales", "estructuradas". Sin embargo, en las búsquedas y experiencias cotidianas de aquellos maestros que intentan de "el chico aprenda", las justifican a partir de los logros que dicen alcanzar.

Además, argumentan la importancia de considerar los tiempos y las modalidades de trabajo de cada niño. En este sentido, puede resultar condensadora, una de las prácticas que fue registrada, analizada y valorada colectivamente por sus colegas en uno de los encuentros de un Taller de Educadores²⁹¹. Un fragmento de ese intercambio entre los maestros pone de manifiesto tal valoración:

"Ma.1: "Hay que rescatar la labor de Eusebio, ha entusiasmado a muchos chicos que no estaban entusiasmados, a los chicos criollos que por ahí costaba mucho hacer que hicieran una artesanía, o que entraran a la hora de artesanía y él lo logró"

cercanas o superior a los diez años. Además, se conjugaba en ellos un fuerte interés por el quehacer magisterial y una predisposición a la lectura de bibliografía específica o a seguir alguna carrera universitaria afín. Algunas de estas maestras han destacado, el papel que han tenido en su formación como docentes, ciertos profesores que "me abrieron la cabeza".

²⁹¹ Se trata de la práctica de Eusebio García, maestro toba de cerámica en las escuelas que concurren los niños de dicha comunidad indígena, registrada por Roxana Turchi, maestra de preescolar de la misma, para ser trabajada en el Taller de Educadores Institucional, N° 2; 1994

"Ma.2: "Lo logró. Debe ser porque empezó con los dibujitos, con el diagrama en el pizarrón, el diagrama, la pintura. Después trabajó en el papel el diseño y la figura y los colores. Eso, a lo mejor, a los chicos los atrapó muchísimo. Hay una paz, un silencio adentro de ese salón..."

"Ma.1: "Yo llego al salón después de la clase de Eusebio y si hay algo trabajado por Eusebio en el pizarrón y los chicos no terminaron, tengo que quedarme cruzada de brazos hasta que terminen y los chicos: "seño, no borres", "no borres porque lo tengo que tener terminado para la otra clase que viene el maestro" (...) Realmente, se logró un entusiasmo pocas veces visto porque la experiencia que yo tengo, que tienen los chicos, anteriormente, no fue para nada así" (T.E.I/ET/Nº2; 1994)

Se trata de una práctica magisterial que el docente intenta legitimar tanto en el hecho de que los chicos "aprendan los diseños toba" y "los manejen ellos con su propio pulso" como, así también, dice: "es cuestión de prestar atención" a "los chicos que no lo hacen", "me gustaría que todos gusten". Por eso plantea, "trabajo con los chicos". "Necesito la palabra de los chicos que no hacen nada"²⁹².

En el trabajo colectivo, se van desplegando lo que parecieran ser algunos de los elementos que permiten entender esa eficacia que, para los niños, tienen estas clases. Elementos que, permiten ampliar o anclar en un proceso particular, esa lógica sintetizada anteriormente a partir de los procedimientos que destacan otros maestros de sus prácticas.

Por un lado, se trata de una lógica del proceso de enseñanza, que orienta secuencias de actividades (dibujos, diagramas en el pizarrón, trabajo en el papel, etc.). Por otro lado, se destaca el trabajo docente con "la palabra de los chicos que no hacen nada". Finalmente, se valora esa "calma" y "tranquilidad" como una importante modalidad relacional y de trabajo que se da en el aula.

Así, en el trabajo de análisis de esta clase que se presenta como una *modalidad diferente*, posibilita en un proceso de contrastación, también mirar o des-cotidianizar la propia modalidad de trabajo.

"Ma.: "(...) eso de que necesita las palabras de sus alumnos y que, cuando uno de los nenes no trabajan, va le pregunta porque no trabaja... ¡Cómo tenemos que aprender nosotros de esto! Eso tiene que ver también con la paz y la tranquilidad que se nota cuando Eusebio está trabajando (...) Es como que a

²⁹² E.García, en el Taller de Educadores Institucional; Nº 2; 1994

veces un chico no está trabajando, se resiste al trabajo y nosotros nos enojamos, no podemos con nuestra impotencia. El es así como escribía, tan calmo. Hay que aprender de él" (T.E.I./ET/Nº2; 1994)

Es decir, se pone de manifiesto, la "impotencia" y el "enojo" que provoca en los maestros cuando se dan esas situaciones tan comunes en que los niños "se resisten al trabajo". Pero, además de esa modalidad relacional que pareciera provocar un clima de "tranquilidad" y "paz" ¿qué otras diferencias y/o elementos de esta práctica se podrían destacar?

A mi criterio, se trata de una *lógica de enseñanza* configurada alrededor de los aspectos que ya se han destacado y, a su vez, se desprende de ella otros indicios que la pueden caracterizar. Entre ellos, desataco los siguientes:

- a) Para el educador resulta claro cual es el "objeto pedagógico" final que los alumnos deben construir y, en este sentido, también lo es para los niños²⁹³.
- b) Para ello, orienta un *proceso pedagógico* a través de presentar situaciones puntuales en las que se van concentrando y focalizando el trabajo de los alumnos (dibujar, diagramar, pintar).
- c) Un *proceso* que, como tal, supone también un trabajo secuencial en la medida que se concretan las distintas situaciones focalizadas y planteadas en momentos sucesivos.
- d) Un *proceso*, en que cada alumno, va "objetivando" el propio proceso de apropiación "haciendo con su propio pulso" y, a la vez, con un acompañamiento docente atento a su "palabra". Es como decir, el alumno inscribe/"escribe" aquello de lo que se va apropiando y, simultáneamente, no está solo en esos procesos de aprendizajes, como hemos visto en otras prácticas (un acompañamiento que, en múltiples ocasiones, reclaman niños y los padres).

²⁹³ Aún cuando aquí se intenta la construcción de una vasija de cerámica, estoy usando la noción de "objeto pedagógico" en un sentido amplio que permita pensar, también, en otros campos de conocimientos que se ponen en juego en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, refiere a lo que también podríamos categorizar como "objeto de conocimiento" que se despliega en la relación maestro y niño en una situación escolar.

- e) Finalmente, circula un contenido cognitivo que aún cuando se vincula a las experiencias cotidianas o inmediatas de los alumnos (por ejemplo, los diseños de las cerámicas que conocen) este no queda encerrado en sí mismo. Se lo trabaja y amplía desde aspectos que los niños no conocían.

Hasta aquí, esta lógica de enseñanza, que muestran ciertos indicios de prácticas magisteriales diferentes en los procesos de escolarización que se producen en los contextos de pobreza. Resultan diferentes a muchas de las prácticas disociadas, fragmentadas que he mostrado como parte del desarrollo de las modalidades que adquiere la "clase" en tales contextos. Fragmentos o intermitencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, una maestra los ilustra, identificándolos como "momentos áulicos" más que el desarrollo de una "clase".

Estas lógicas que adquieren eficacia para los propios sujetos implicados en el proceso pedagógico, parecen estar cruzadas por cierta direccionalidad que recorre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje *relacionando* los distintos momentos en torno a un claro objeto de conocimiento. En tal sentido, no supone ni ritualización de los conocimientos cotidianos, ni un espontaneísmo que deja solo al niño y termina perdiendo sentido su escolaridad.

Profundizar en el conocimiento de estas lógicas magisteriales y darles existencia pública puede ser relevante para los maestros y los niños de estas escuelas cuyos reclamos, en medio de las lógicas fragmentadas del momento, pareciera "nadie oír". Un trabajo que no puede plantearse sin el necesario involucramiento magisterial, sujeto protagónico de las prácticas y de los procesos pedagógicos.

5. ESCUELA/S DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL. USOS COTIDIANOS DE "LO CULTURAL" Y CONFIGURACIONES IDENTITARIAS

"Yo creo que es muy fuerte el choque, no sé si decirle cultural, social. Y esto es lo que más nos produce impotencia a nosotros, no sabemos por donde tenemos que arrancar"
(T.E.Nº2/EA/1993)

"Como la nostalgia, la diversidad ya no es lo que era (...)" (C.Geertz (1996))

Nos introducimos en este punto, en una dimensión de la configuración de los procesos de escolarización en contextos de pobreza urbana que resulta clave en este trabajo de tesis. Me refiero a esa dimensión vinculada al modo en que circula y se construye la "diversidad sociocultural" en la cotidianeidad de las escuelas de la pobreza²⁹⁴.

En principio, tal vez, sería oportuno interrogarnos ¿por qué esta dimensión de la "diversidad sociocultural" resulta de interés para dar cuenta de los procesos de escolarización en los contextos en los que estamos trabajando? ¿Cómo se nos "impone"? Para ir precisando estas preguntas y, a la vez, la misma significación de lo que supone tal dimensión, sólo destacaré que, fundamentalmente, en las últimas dos décadas, han confluído algunas situaciones que han dado visibilidad a las cuestiones de la "diversidad sociocultural".

Particularmente, lo primero que debemos reconocer es la visibilidad que adquiere a partir de su tematización a nivel de las documentaciones y fundamentos de las reformas educativas, de los trabajos de organismos internacionales, de las discursividades contenidas en las investigaciones y ensayos académicos. Una situación que, de hecho, ha penetrado el espacio escolar generando prácticas y sentido común alrededor de la "diversidad" y "lo cultural". Por lo tanto, focalizaremos en estos usos y construcciones cotidianas escolares, tal como ya hemos mostrado algunas pistas de ello en páginas anteriores.

²⁹⁴ Incluso, el nombre de este capítulo, en la versión original del Plan de Tesis era: *"Escuela, familia y pobreza urbana. Procesos escolares en la construcción de la "diversidad sociocultural"*. Aún cuando resulta central por lo que trataré de explicitar entendi que, en realidad, lo que me interesa comprender es el *sentido de la escolaridad* que se construye en los contextos de pobreza, en una época que, introduce de un modo particular, los "usos de la diversidad sociocultural", según la expresión de C.Geertz (1996). De hecho, una dimensión importante que ya he trabajado en E. Achilli (1996) *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*; Homo Sapiens Editora; Rosario

No obstante, hay que agregar que esa visibilidad de la temática está enlazada en otros niveles a partir de un conjunto de transformaciones de la vida en sociedad. En efecto, la "diversidad ya no es lo que era" como dice C. Geertz (1996)²⁹⁵, en tanto deja de ser una experiencia lejana, por lo menos para los antropólogos del norte que "ven" cómo se incorpora "dentro del cuerpo de la propia sociedad" los "diferentes" del tercer mundo o comienzan a visualizar a aquellos "diferentes" de su propia población indígena aún cuando estaban desde siempre.

Más allá de la particularidad que estos procesos tienen en esas sociedades —y cómo los mismos pueden ser tematizados e interpretados desde las ciencias sociales— lo cierto es que, también, en esta parte del mundo en la que habitamos, la "diversidad" ha entrado con fuerza en la vida urbana y escolar. Confluyen en ello, por un lado, un espacio urbano que empíricamente se presenta más "diferenciado" social y etnoculturalmente vinculado, al mismo tiempo, con los procesos de desindustrialización, desempleo, empobrecimiento y con los movimientos poblacionales provocados por las transformaciones del mapa socioeconómico del país y de la misma ciudad. Es decir, la presencia de una "alteridad" vinculada a la profundización de las "diferencias" sociales y de las "diferencias" socioétnicas marcadas por un contexto de crisis que expulsa a las poblaciones en búsqueda de trabajo.

Esta interrelación entre los procesos socioeconómicos, las migraciones y la visibilidad de "otredades", no puede soslayarse en los modos en que se instauran las problemáticas de la "diversidad sociocultural". Como parte de ello, circulan en los cotidianos urbanos un conjunto dramático de las difíciles relaciones cargadas de procesos discriminatorios, de dominación, de abuso laboral, de persecuciones policiales, entretejidas con modalidades racistas en tanto emergen procesos de estigmatizaciones biologizadas. Es decir, procesos discriminatorios ligados profundamente con las relaciones de clase que, M. Margulis (1999), caracteriza como "racialización de las relaciones de clase"²⁹⁶. Como éste, un conjunto de trabajos dan cuenta de esos procesos y de las construcciones sociales que se

²⁹⁵ Clifford Geertz (1996) *Los usos de la diversidad*; Ediciones Paidós; Barcelona; España

realizan desde las discursividades de los medios de comunicación de estas otredades y diferencias entre "locales" e inmigrantes y/o migrantes internos que circulan en las ciudades²⁹⁷.

Una presencia en los cotidianos urbanos y escolares más marcada que en otros momentos en tanto, en las últimas décadas, han aumentado estos movimientos migratorios a las ciudades. No ha sido distinto, para el caso de la ciudad de Rosario que, fundamentalmente, ha recibido migrantes internos provenientes de las provincias del norte, entre ellos, familias de indígenas toba (qom) que llegan desde el Chaco²⁹⁸.

Las co-construcciones escolares de la diversidad sociocultural

Los procesos que se viven en los ámbitos educativos, como en cualquier espacio social, suponen una carga de interculturalidad en la medida que se juegan y contrastan mundos socioculturales diferentes. Me interesa aquí, analizar los sentidos con que se construyen, desde la escuela y, más particularmente, desde los docentes, ese mundo "diferente" al que pertenecen los alumnos y sus familias en los contextos en que estamos trabajando.

En ese campo escolar, en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente diferentes mediaciones, se desarrollan procesos cotidianos de una "densa interculturalidad" (N.García Canclini; 1992)²⁹⁹ en las que se van constituyendo los *sujetos*. Desde tal horizonte conceptual, "lo intercultural" juega a

²⁹⁶ M.Margulis, M.Urresti y otros (1999) *La segregación negada*; Editorial Biblos; Buenos Aires;

²⁹⁷ M.R.Neufeld-J.A.Thisted (comp.; 1999) *"De eso no se habla.."*; Editorial Universidad de Buenos Aires; Bs. As.; C. Barbé- M.Olivieri (2001) *Scuola, Tensioni Identitarie, Progetti migratori ed inserimento dei migranti*; Università di Torino (mimeo); D. Provansal (1993) "Autóctonos, migrantes e ilegales. La producción social de la diferencia cultural y del racismo" en D.Provansal (coord.) *Migraciones, segregación y racismo.*; Universidad de Barcelona; D.Juliano (1993) *Educación intercultural. Escuelas y monorías étnicas*; EUDEMA; Barcelona; España; E.Achilli (1998) *Políticas sociales y movimientos migratorios en contextos urbanos* (Docto. de Trabajo) Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; CeaCu; Fac. Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; E.Achilli (1999) "Migraciones y racismo. La exclusión globalizada" en *La Capital*; Rosario; 12 Marzo 1999

²⁹⁸ En el capítulo anterior hemos planteado esta situación. En relación con la particularidad de las migraciones indígenas y sus experiencias educativas, lo retomaremos en el capítulo séptimo.

²⁹⁹ N. García Canclini (1992) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*; Editorial Sudamericana; Buenos Aires; Argentina

modo de *diferentes otredades* en las que se configuran los distintos procesos de *identidades sociales*. Un campo de análisis de largas controversias en las ciencias sociales que aquí sólo reafirmaré algunos aspectos del mismo³⁰⁰.

¿Qué construcciones de la *diferencia/la interculturalidad* circulan en la vida escolar? Un interrogante que nos lleva a plantear la necesidad de dar cuenta de la configuración de ciertas *matrices socioculturales*³⁰¹ que penetran y trascienden las prácticas y relaciones escolares.

Dar cuenta de esas matrices que, de hecho, no suponen significaciones homogéneas ni modalidades configurativas cerradas, se vincula con la importancia que las mismas tienen tanto a nivel de las prácticas docentes como en los procesos tendientes a la construcción colectiva de proyectos socioeducativos, entre los mismos grupos docentes. En tal sentido, interesa como modalidad política que pueda hacerse público desde los espacios de la escuela pública.

No obstante, a efectos de describirlas podemos distinguir algunas de las que se van produciendo en las interacciones cotidianas.

Una de las modalidades preponderantes que circulan es la vivencia de *un "enfrentamiento cultural"*, de un "choque cultural", como dice una maestra. Una *alteridad* en los valores, prácticas, expectativas que sustentan la vida de los niños y sus familias, significada como fuertes "fronteras demarcatorias" con los propios valores, prácticas, expectativas escolares. Puede presentarse de este modo:

"Yo creo que es tan fuerte el choque, no sé si decirle cultural, social. Y esto es lo que más nos produce impotencia a nosotros, no sabemos por donde tenemos que arrancar. Como se dijo, darle con el chico para adelante /se refiere al

³⁰⁰ En el segundo capítulo, ya lo he considerado como parte de la discusión de los conceptos básicos de esta tesis.

³⁰¹ En otro trabajo he entendido como *matrices socioculturales* al "conjunto de prácticas y expectativas que se interrelacionan en una red de significados, valores, percepciones constitutivas y constituyentes de las interacciones desplegadas por los sujetos al interior de los límites/constricciones que imponen determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Forman parte tanto de las "conciencias prácticas" como "discursivas" (A.Giddens; 1995) con que

comentario de otros maestros acerca de la necesidad de "seguir enseñando"/ pero el choque, el enfrentamiento cultural es muy fuerte. Nosotros no podemos llegar a entender que pasa y no lo respetamos. No lo respetamos porque no lo entendemos (...) esta es una dificultad que siempre tuve en la escuela y que, creo, es lo que me hizo pedir licencia este año. La terrible impotencia de trabajar en estas escuelas marginadas. El choque es fuerte cuando los chicos vienen sucios, cuando los padres nos dicen "bueno que repita" /retoma el relato de otra maestra que, preocupada por ayudar en el proceso de aprendizaje de un chico y evitar que repita de año, fue poniendo en juego un conjunto de estrategias, entre ellas hablar con los familiares para que colaboren. Luego de algunas invitaciones frustradas, llegó el abuelo del niño y le dijo: "bueno señorita que repita. Para mí si aprende, aprende y si no aprende a otra cosa, lo pongo a trabajar y listo" (T.E.Nº2/EA/93)

En un intercambio entre maestros, en el contexto de un taller de educadores se plantea:

"Ma1.: "Yo me pregunto ¿Qué representa la escuela para ellos? ¿Por qué la roban, la destruyen? Tenemos que empezar a ver esto.."

"Mo2.: "La escuela está en terreno enemigo, la piensan así...es como que hay una zanja"

"Ma.3: "No es fácil, porque esto pasa en la escuela periférica, ahí somos extraños. Ellos nos ven como diferentes y es muy difícil integrarse..."

"Ma.1: "La escuela es lo establecido, lo oficial, por eso..."

"Ma.4: "¿Cómo nos ven a los maestros una persona de la comunidad? Hay una zanja. Nos ven superiores y nosotros no nos sentimos así. Al contrario, muchas veces nos sentimos pisoteados por los alumnos, por los padres. Si a veces nos olvidamos que somos maestros (T.E.Nº1/BB/93)

En estos entramados de significaciones se configuran matrices socioculturales que *reifican la diferencia* a partir de concepciones en las que se entremezclan aspectos de teorías culturalistas sustentadas en visiones disyuntivas y poco flexibles de las interacciones del mundo escolar y el mundo familiar; con fragmentos de otras conceptualizaciones centradas en los "conflictos culturales"

los sujetos legitiman situaciones, negocian y disputan intereses, constituyen idnetidades, organizan e implementan sus prácticas y proyectos educativos" (E. Achilli; 1996; op.cit.)

que se generan en las situaciones de incomunicación entre maestros, alumnos y padres; incluso, se usa hasta una analogía de guerra para marcar estas “fronteras” entre la escuela y la familia de estos contextos. Un entramado de incomunicaciones frustrantes en las que no quedan afuera la identificación de las propias limitaciones formativas o la configuración de una autoimagen ambivalente. Una tensión entre aquello de que “somos superiores” según el significado que pareciera recibirse desde los padres, y, a la vez, la inmediata difumación de esa imagen en las desvalorizaciones de las prácticas cotidianas (“nos sentimos pisoteados por los alumnos, por los padres. Si a veces nos olvidamos que somos maestros”).

Configuraciones de fronteras socioculturales en las que la *diversidad* se instituye, también, como una frontera inhibitoria del quehacer pedagógico.

Además, es común encontrar en estas configuraciones otras modalidades de reificación de la diferencia y/o diversidad del mundo familiar de los niños de las escuelas en estos contextos. Una modalidad que se carga de un contenido que podríamos caracterizar como **estetizante y/o romantizado** del mundo de los niños *diferentes* -social y etnoculturalmente-.

Lo fundante en la configuración de esas matrices gira alrededor de la necesidad de “rescatar”, de “conservar” aquello que se piensa como “la” cultura “auténtica” de los niños. De ahí que se pongan en marcha una variedad de actividades que permitan “rescatar” los juegos infantiles, los modos de comer, las leyendas, la vida familiar. Actividades en las que no están ajenos distintos proyectos oficiales que suelen impulsar a los docentes de las escuelas de la pobreza a un trabajo minucioso con las familias, visitando casa por casa, a fin de recopilar y generar una cantidad y multiplicidad de información que, luego, se eleva al Ministerio de Educación³⁰². Una información que, por lo que sabemos, ha

³⁰² Así, por ejemplo, a principios de la década de los noventa, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, implementó un programa tendiente a “rescatar” leyendas, comidas, festividades, costumbres, de las familias de los niños. Un trabajo que fue concretado por los maestros en visitas domiciliarias, generando una importante cantidad de información que las escuelas elevaron al Ministerio.

quedado archivada sin que se haya volcado al conocimiento que reclaman recurrentemente los docentes.

Además, también habría que decir, que este tipo de programas que suponen no sólo un conocimiento detallado de la vida familiar de los alumnos sino, también, extendido al conjunto de las familias, no lo hemos detectado en las escuelas de otros sectores sociales. Lo más similar a estas prácticas que pueden observarse en los contextos escolares de sectores sociales medios³⁰³, remite a ciertas estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de las ciencias sociales que, influenciadas por el desarrollo de la “historia oral”, convocan a que los niños entrevisten a miembros de sus familias –generalmente, a los/las abuelos/las- a fin de explorar algunas tradiciones en determinado tema. Por lo general, no se despliegan con esa carga reificadora de “lo diferente” que, en los contextos de pobreza, adquiere la privacidad doméstica.

Una carga que refuerza y exotiza tal “diversidad” con implicaciones a nivel de los procesos de escolarización. Al sustancializar “la cultura” de la “pobreza” o “la cultura indígena”, van generando distintas modalidades de neutralización del lugar de “enseñante” que supone la práctica docente, como se ha mostrado anteriormente. Por ejemplo, estereotipando los conocimientos extraescolares que se traen al aula sin ser retrabajados, relacionados, complementados con otros conocimientos.

No obstante, estas modalidades de reificación de la diferencia que se configuran en las interacciones con los niños de la pobreza, pueden ser contrastadas desde otras prácticas y concepciones docentes. En tal sentido, la identificación de las limitaciones que visualizan en sus propias prácticas magisteriales –aquello de “no saber por donde arrancar” frente al “niño diferente”- permite problematizar la rigidez de las *fronteras demarcatorias* y posibilita la construcción de procesos más interactivos. Se configuran, de este modo, *matrices dialógicas* en la que, los docentes, se plantean la preocupación por “entender” la

³⁰³ Aún cuando resultan poco precisas estas alusiones, con ellas hago referencias a escuelas públicas ubicadas en el centro de la ciudad, a las que acceden los hijos de familias de profesionales, empleados públicos, o con ingresos y expectativas socioculturales de aquellos que se autoidentifican como “clase media”. Son escuelas que, en el imaginario de la ciudad y en el de estas familias en particular, aún conservan cierto prestigio.

“diferencia” en función de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los niños³⁰⁴. De ahí que puedan desprenderse interrogantes como los siguientes:

“¿Cómo los educó si no los entiendo? Mi gran preocupación es poder entenderlos para poder llegar y poder educar y llegar también con la instrucción” (T.E.Nº2/MA/93)

“En la escuela se encuentran varios tipos de cultura que interactúan. ¿cómo buscar estrategias para lograr que ese encuentro sea facilitador de aprendizajes? (...) en realidad, lo bueno es que se da un aprendizaje mutuo entre los pequeños y los docentes”³⁰⁵

Dos procesos simultáneos en los que “entender” aquello que resulta “diferente” al mundo magisterial se relaciona con la posibilidad de “educar” e “instruir”. Es decir, generar procesos de diálogos interculturales en los que, de algún modo, pueda circular el quehacer pedagógico. Pareciera que en el entramado de estas matrices se introduce otra noción de “lo cultural”. Aquella en la que:

“empiezan a desdibujarse la noción de cultura como un sistema de coherencia interna, incompatible con otros sistemas culturales (...) Se empieza a pensaren la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas” (E.Rockwell)³⁰⁶

Agregaría que, en la construcción de esos nuevos significados y prácticas, pareciera que puede re-ubicarse las problemáticas de la especificidad y sentido de la escolaridad.

³⁰⁴ Estas construcciones magisteriales devienen de un conjunto social que, hasta entonces, procedían, si bien heterogéneamente, de sectores sociales “medios”. Aún cuando estaban afectados por la crisis económica, por lo general, se referenciaban como “diferentes” a los niños de la pobreza. Esta situación se está modificando en los últimos años. Estudios realizados acerca de la procedencia social de los estudiantes de magisterio, plantean que lo que puede estar cambiando es “la proporción de alumnos trabajadores y el tipo de tareas a la que se dedican una minoría de ellos (empleadas domésticas, trabajadoras por cuenta propia u obreros) Mientras que lo primero puede resultar un indicador del empobrecimiento de los sectores medios y medios bajos (alumnos que históricamente nutrieron las filas de la profesión docente); lo segundo indicaría la presencia de sectores bajos”. Andrea Alliaud (1995) *Los maestros y su historia. Pasado, presente y futuro del magisterio argentino*; (mimeo)

³⁰⁵ De entrevistas con maestras; Reg.Nº15/Agosto 1997

³⁰⁶ E. Rockwell (en prensa) *La dinámica cultural en la escuela*

De las configuraciones identitarias

" (...) cuando se hunden los hábitos seculares, cuando desaparecen modos de vida, cuando se evaporan viejas solidaridades, es fácil, por cierto, que se produzca una crisis de identidad" (C. Lévi-Strauss; 1981)

(...) Estamos totalmente en crisis (...) tenemos que asumirlo (...) ningún docente puede mirarse al espejo y decir "realmente estoy hecho pedazos" (...)" (de una maestra; T.E./EAN°1; 1993)

En los diferentes procesos que se van configurando en el ámbito escolar, ese espacio de las múltiples dimensiones *relacionadas* con los contextos de una época, se inscriben las experiencias y significaciones de los sujetos que los constituyen y que, a la vez, se van constituyendo como sujetos.

Tal como venimos viendo, esto no significa que consideremos ni a los distintos procesos escolares como puras construcciones subjetivas, ni a éstas como meras intersubjetividades desvinculadas de los contextos sociales y culturales en las que se van desplegando. Por lo tanto, tratamos de no perder esta perspectiva relacional en la exploración de los interrogantes que se abren acerca de las co-construcciones cotidianas de los procesos, en los que, los *sujetos* de la vida escolar, se configuran como tales. Es decir, las configuraciones del *sujeto maestro* tensionado, en su quehacer, de un modo específico frente a las características socioculturales de los contextos de pobreza y de las transformaciones socioeducativas de una época; y las del *sujeto niño escolarizado* confrontando sus experiencias formativas familiares y sus expectativas en los contextos escolares de la pobreza.

En tal sentido, en las prácticas y relaciones escolares que los sujetos despliegan se van constituyendo un conjunto de significaciones sociales acerca de las propias identidades y la de los otros. Significaciones sociales que devienen de

distintas condiciones e imaginarios contruídos en diferentes niveles contextuales en los que tampoco están ausentes las huellas de otras épocas.

Condiciones e imaginarios que se desprenden de las políticas educativas estatales, de las transformaciones de la vida urbana, de los espacios escolares, de los espacios familiares y, en estos cruces, aquellos que suponen el mundo de las prácticas magisteriales y el mundo de los niños escolarizados.

En principio, y tal como se desprende de lo que venimos diciendo, entendemos a las *identidades* como *procesos* que desarrollan los sujetos en la *coextensividad entre sus prácticas escolares y el conjunto de significaciones producidas, ambas, al interior de las condiciones generales en que se concretan*³⁰⁷.

El plantear las *identidades* como *procesos* supone aproximarnos a los movimientos, los cambios, la mutabilidad y, por lo tanto, se aleja de las ideas sustancialistas que "fijan" recurrencias o puntos de permanencia. De ahí también, que los procesos de construcción identitarias resulten heterogéneos y, muchas veces, contradictorios. Analizarlos supone, desde mi punto de vista, destacar aquellos movimientos de múltiples y, muchas veces, sutiles negociaciones que se ponen en juego en el conjunto de interacciones entre distintas *tradiciones* –en el sentido que le otorga R.Williams; 1982³⁰⁸- a las que pertenecen tanto los maestros como los niños y sus familias. Un planteamiento que permite destacar los procesos –generalmente conflictivos- de intercambios e "hibridaciones" múltiples y las condiciones sociohistóricas en que los sujetos desarrollan sus prácticas interculturales.

Procesos que implican, siempre, construcciones realizadas en *relación a otredades* o, dicho de otra manera, los *procesos de identidades sociales* se configuran a partir de construcciones de "diferentes" que, en ese mismo movimiento, supone la construcción de *pertenencias colectivas*. De ahí, entonces,

³⁰⁷ E. Achilli (1992) *Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*; (Docto. de trabajo) Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (Cricso); Rosario; E. Achilli (1996); op.cit.

³⁰⁸ Es decir, *tradicción* a modo de un proceso de continuidad deliberada, deseada –y no una continuidad necesaria- de aspectos significativos del pasado recibidos y recuperados en una selección y reselección de los mismos.

que para nosotros estos procesos tienen una carga política en el sentido amplio de la noción y no resulta ocioso plantearnos algunos interrogantes acerca de ¿Cómo se van configurando en estas densas interculturalidades las *identidades escolares*?

1. Identidades escolares. La “otredad” cercana

Dentro del campo de las construcciones de las *diferencias* en el que se van configurando las *interacciones interculturales* no sólo pensamos en la *otredad* que supone la *diversidad social y/o* etnocultural del niño y sus familias sino también esa *otredad* –cercana- que implica las *diferencias* ideológicas, teóricas o pedagógicas al interior del mismo mundo magisterial. Desde luego, que plantearnos esta homologación de la *diferencia* en un mismo campo de análisis, no significa desconocer que los *procesos* que se configuran en uno u otro de esos bordes interculturales ponen en juego problemáticas de distintos órdenes.

Sin embargo, incorporar desde el punto de vista de las *configuraciones colectivas*, los procesos vinculados a esos bordes del “otro cercano” adquiere relevancia para entender, por un lado, los modos de estructuración de ese tejido institucional en el que se desenvuelven las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, los modos en que se construyen cotidianamente un imaginario acerca de la estructuración de *lo escolar*, ese contexto espacio temporal de las *relaciones entre maestros y niños*. Pero, al mismo tiempo, introducirnos en la *otredad cercana* nos pone en contacto con los modos en que se expresan aquellos procesos en los que se involucran los maestros cuando intentan construcciones colectivas de proyectos educativos. O sea, de procesos en los que, inevitablemente, se juegan una pluralidad de sujetos. O, tal vez sería mejor decir, procesos en los que los sujetos necesariamente deben realizar un *trabajo con la/s diferencia/s* que se ponen de manifiesto de diversos modos.

Por lo tanto, trataré de diferenciar dentro de estos procesos de construcciones de las *identidades escolares* en relación a las “diferencias próximas” dos campos. Por un lado, aquel que remite a los procesos

configurativos de las propias *identidades magisteriales*. Es decir, cómo el mismo maestro se percibe en relación al contexto en que trabaja. Por otro lado, al campo de los procesos de configuración de las *identidades institucionales*.

De las construcciones de las identidades institucionales

Un campo de construcción de *identidades* y, por lo tanto, de construcción de *diferencias* se plantea frente a la "otredad" en el mismo espacio magisterial. Es decir, cuando hay "nosotros" y "otros" entre los propios maestros. Se pone aquí en evidencia parte de los *procesos de conflictividad* que constituyen el *campo escolar* en la disputa de *diferentes* intereses, concepciones ideológicas, teóricas, pedagógicas³⁰⁹.

Un campo en el que, frente a esta diferencia cercana, propia del mundo institucional en el que se despliegan las prácticas y relaciones magisteriales, se producen algunos movimientos tendenciales que podemos caracterizar, en su conjunto, como de *des-conocimiento de las propias diferencias*, aún cuando las mismas afloran y se las intenta homogeneizar. Movimientos contradictorios en los que, mientras se estereotipa con distintas modalidades esa "otra" diferencia con se carga a los niños y las familias de la pobreza, se desconoce el campo de las propias diversidades en las concepciones e intereses internos.

Particularmente, conocer estas matrices de configuraciones de las diferencias en el propio campo escolar, remiten a la posibilidad de construcciones colectivas de decisiones y argumentaciones que puedan articularse - coherentemente- alrededor de propuestas comunes. En este sentido, como posibilidad política de los propios sujetos involucrados, como ya hemos dicho.

³⁰⁹ Para la construcción de estos procesos me baso, fundamentalmente, en el trabajo de observaciones, entrevistas y de Taller Institucional desarrollado a lo largo de casi una década de existencia de una de las escuelas vinculada a los niños indígenas. Sin embargo, no resultan ajenas a las contrastaciones que he podido realizar con las experiencias institucionales de muchas de las escuelas con las que trabajamos. Contrastaciones en las que no quedan afuera, la propia experiencia de vivir en instituciones educativas, como la universitaria.

Veamos las distintas modalidades que se van configurando al interior de las instituciones educativas que, como anticipamos, se caracterizan por procesos de *des-conocimiento de la diferencia del "otro" cercano*.

Una de esas modalidades se constituye alrededor de matrices socioculturales que conciben a la escuela como **espacio de una homogeneidad consensual** en el que "todos estamos de acuerdo"; "somos como una familia", desde el supuesto de la armonía familiar. Supone cierta institucionalización de "lo no dicho" acerca de aquello que "difiere" a esa imagen de la "integración armónica" de la vida escolar. Se trata de una negación de la *diferencia* que, si bien no coloca ninguna conflictividad en el espacio público de la escuela, no significa su anulación. Por el contrario, se va generando una circulación "subterránea" de diferentes procesos de conflictividad. Es decir, las *diferencias* perviven aunque se imponga un pacto —generalmente implícito— de "no decir las".

Desde un punto de vista de construcciones políticas, es decir, de elaboración de propuestas colectivas que decidan sobre la vida escolar de una institución, estas modalidades de des-conocimiento no sólo no estimula producciones conjuntas sino que, además, anula la posibilidad de *cambios escolares* que puede introducir la *conflictividad* que, generalmente, producen los *reconocimientos de la diferencia*.

Sin embargo, también puede negarse esa posibilidad de construir políticas educativas desde otras modalidades de *des-conocimiento* de esa *diferencia intraescolar*. Modalidades que, a diferencia de la anterior, sí **colocan las diferencias magisteriales en el espacio público escolar** pero las mismas van siendo obturadas por distintos procesos y mecanismos de legitimación que se van desplegando, generalmente, alrededor de posiciones que hegemonizan. Así por ejemplo, pueden implicar *des-conocimientos "no escuchando"* a las "otras" que se van ubicando como subalternas. Y no es porque "no se digan" sino porque no se pueden "perturbar", ampliar, modificar mutuamente y **circulan de modo paralelo**. Por lo general, las "otras" suelen ser subestimadas y autosubestimadas y de ahí que se vaya imponiendo una sin mediar una conflictividad explícita, pero

que implica un clima institucional tensionado fuertemente en la medida que no hay una posibilidad de disputa clara.

En estas prácticas queda obturado la posibilidad de una dialéctica de las diferencias y de las contradicciones que contienen cualquier proceso de elaboración de decisiones educativas que pueden resultar del orden de lo político por lo "público" que tiene su aplicabilidad o por las tradiciones que podrían abrir. En uno de los procesos institucionales trabajados donde se daban estas situaciones, era muy claro que no se visualizaba ese espacio como un espacio de construcciones políticas para esa institución o, la posibilidad de su difusión para otras, entre aquellos pocos docentes que parecían imponer sus puntos de vistas. Un proceso en que se desplegaba, sin embargo, desde una discursividad crítica del sistema educativo en su generalidad, y quedaban "sin ser escuchadas" las propuestas ligadas a decisiones importantes para la vida de esa institución y sus alumnos. Es decir, procesos que, desde distintos mecanismos, obturaban la posibilidad de decisiones colectivas³¹⁰.

En tal sentido, lo que queda visible es que sólo se entiende como "político" aquello que deviene del Estado. Se subestima, contradictoriamente, no sólo el conjunto de decisiones, argumentaciones, prácticas que como docentes se implementan cotidianamente sino, también, quedan excluidas por no ser "escuchadas" la posibilidad de articular/construir colectivamente entre pares "políticas educativas" que en los límites de sus posibles implementaciones pueden confrontarse con las oficiales³¹¹.

Pero también puede ocurrir, otras modalidades de *des-conocimiento* de las *diferencias* cuando se produce una **exacerbación de la conflictividad de lo diferente**, mediante los usos de diversos modos de violencia simbólica. Otros modos en que se expresan esos procesos de hegemonización vinculados, contradictoriamente, a la crítica de las políticas estatales al mismo tiempo que desvalorizan implícitamente la vida escolar y, por lo tanto, anulan otra dimensión

³¹⁰ Un ejemplo de cómo se configuraban algunos de estos procesos es el episodio acerca de la posibilidad de selección de "prioridades de conocimientos", como vimos anteriormente.

³¹¹ Tal como ha ocurrido en distintos momentos de la historia. Entre los ejemplos, más conocidos en nuestro propio medio, son las experiencias y tradiciones que han abierto maestras como Rosita Ziperovich o las hermanas Cosettini.

“Trato de eliminar barreras jerarquizando su lugar”(Ma.1); “Yo como maestra de mis alumnos trato en lo posible de tener una permanente comunicación, charlar (...)”(Ma.2); “Trato de acercarme a ellos mostrándoles mi afecto y que me preocupa si les ocurre algo desagradable”(Ma.3); “Yo trato de que me vean como uno más de ellos”(Ma.4) (De trabajos escritos individuales; 1997)

d) Niño “con capacidades”-“creativo”/ Maestro “generador de estrategias creativas”- de “enfoques alternativos”

En relación a las construcciones acerca de los niños:

“Mis alumnos son niños y niñas que juegan y se sorprenden con un cuento, con un juguete”(Ma.1); “Tratan de superar sus dificultades, esforzándose por aprender trayendo interrogantes o planteamientos, investigando, explorando (...)” (Ma.2); “Nuestros alumnos ponen capacidades intelectuales, habilidades, destrezas aunque observamos que muchas veces cuesta movilizarlos desde el discurso escolar(...)”(Ma.3); “Son chicos que te sorprenden, son creativos”(Ma.4) (De trabajos escritos individuales; 1997)

En cuanto a cómo visualizan su propia práctica:

“Intento enfoques alternativos (...)” (Ma.1) “Necesito mucha organización sino me desespero. Tener previstas las cosas para poder ser flexible. Firme con pautas acordadas. Angustiada y hasta enojada cuando no se notan avances”(Ma.2); “Como docente he tratado de ubicarme en un espacio posibilitador y generador de estrategias creativas (...)” (Ma.3); “Una persona muy preocupada y ocupada por esos alumnos” (Ma.4) (Trabajos escritos individuales; 1997)

De hecho, complejas relaciones que van mucho más allá de estas articulaciones entre cómo, desde las construcciones magisteriales, se ve al niño y cómo se autoconstruyen sus propias imágenes.

De todos modos, en un nuevo intento por condensar las distintas situaciones que se viven en estas escuelas de los contextos de pobreza urbana, y con el riesgo de empobrecerlas, pareciera darse una permanente tensión entre dos grandes tendencias en las que circulan, se definen y redefinen permanentemente las prácticas y sentidos magisteriales.

Este *modo relacional* de constitución del niño y, a la vez, del maestro se expresa en las siguientes expresiones:

En relación al niño:

"Son chicos con valores y normas que no siempre concuerdan con las instituciones" (Ma.1); "Son chicos de cachetadas fácil y de cabecitas llenas de mil cosas diferentes a las que por ahí yo pretendo enseñarles" (Ma.2); "Hay muchos chicos inhibidos de aprender, con tristeza o actitudes violentas (...)"(Ma.3); "(...) no les interesa aprender, no cuidan los útiles que les da la escuela" (Ma.4) (De trabajos escritos individuales; 1997)

En relación al maestro/a:

"Nuestra actitud hacia ellos es darles el lugar de niños, tratar de ayudarlos a tener proyectos"(Ma.1); "Yo los trato bien, soy cariñosa, trato de hacerlos razonar (...)"(Ma.2); " trabajamos mucho con la formación ética y ciudadana"(Ma.3) (De trabajos escritos individuales; 1997)

b) Niño "carente" (de afecto)/ maestro "dador"

En relación a las construcciones que se realizan de los niños:

"Nuestros alumnos demuestran serias carencias, no sólo materiales sino afectivas" (Gr.1) "Mis alumnos dentro del contexto de pobreza en que viven, son niños sobre todo con mucha carencia de cariño, además de las falencias materiales de las que padecen" (Gr.2)" (De trabajos escritos grupales;1997)

En cuanto a las autoimágenes magisteriales:

"Trato de brindarles lo necesario ya que es costoso trabajar con estos niños en todo sentido"(Ma.1) "Yo soy con ellos un poco de todo, a veces mamá, enfermera, psicóloga, un hombro para llorar, un oído para escuchar, una mano para ayudar, y cuando puedo "maestra"(Ma.2) "Yo intento dar fuerza (...)" (Ma.3)" "No sólo desde la contención, sino también servirles la merienda, darle abrigo, escucharlos, brindarles afecto" (Ma.4) (De trabajos escritos individuales;1997)

c) Niño sumiso/ Maestro "como uno más de ellos"

Sobre los niños, los maestros dicen:

"Tienen serias dificultades de expresión y son muy sumisos y dependientes" (Ma.1); "Están buscando siempre la aprobación de sus acciones por parte de "la autoridad"(Ma.2); "(...) Los chicos tobas casi no hablaban parecían "pollitos mojados"(Ma.3)" (De trabajos escritos individuales; 1997)

Sobre las propias autoimágenes del maestro

ejemplo “no entienden”, “no presta atención”, “no está estimulado”; “es disperso”; “tiene problemas de aprendizajes”, “es apático”, “tiene altibajos emocionales”.

Otras construcciones toma modalidades **penalistas** al caracterizar a muchas de las prácticas del niño como “delictivas” mostrando situaciones que lo presentan como “es un violento”; “agresivo”; “es drogadicto” o “roba”

Dentro de estas modalidades de des-valorización del niño se presentan aquellas configuradas por las **limitadas expectativas magisteriales** acerca de las necesidades de formación del niño: “no estamos educando a una futura clase dirigente”, “va a terminar trabajando en la calle con el padre”, “va a ser una empleada doméstica”, “va a ser prostituta”.

Des-valorizaciones del niño que, construyendo un círculo vicioso, termina también des-valorizando el propio quehacer. Des-valorizaciones que incide en un proceso donde el maestro va neutralizando su trabajo específico en torno al conocimiento y, dialécticamente, provoca en el niño el cumplimiento de la profesía del “no aprendizaje”.

Podríamos decir, entonces que, en los procesos de construcción de las identidades escolares, se producen *modos relacionales* en los que se juegan de un modo particular esa configuración de la *otredad* del niño y, a la vez, la propia imagen magisterial.

A modo de síntesis, muestro algunos modos relacionales de estas constituciones de identidades magisteriales. Para ello, contrastaré el material empírico vinculado a las construcciones que se realizan, por un lado, acerca del niño y, por el otro, acerca del propio quehacer magisterial³¹⁹.

a) Niño violento-“sin hábitos”/ Maestro “civilizador”

³¹⁹ Estas síntesis las hemos compartido con los mismos maestros y maestras generando importantes comentarios que los enriquecían. En E.Achilli (1997) *Los usos de 'lo cultural'* y (1997) *Las identidades escolares* (Documentos de Trabajo); Seminario “Escuela y Pobreza”; Dirección de Educación; Secretaría de Cultura y Educación; Municipalidad de Rosario; Agosto-Septiembre 1997.

Por ejemplo, el caso de los propios docentes entre sí o, también, en la interacción docente/alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero también intervienen, como hemos visto, los “*otros mediatos*” expresados ya sea, en la estructura de la experiencia institucional –usos del tiempo y espacio, reglas de juego institucionales, concepciones explícitas e implícitas, normativas diversas-; ya sea en el papel múltiple que juega el Estado – desde su lugar de “Estado educador” con sus propuestas educativas, planes, currículas hasta las valoraciones de lo educacional, implícitamente jugadas, por ejemplo, en las decisiones de apoyo presupuestario-; ya sea, en las variadas significaciones, expectativas y demandas sociales de los padres y la “comunidad” en general.

Me interesa, para finalizar este capítulo, volver a los procesos de identidades escolares que se configuran cotidianamente en la interacción maestro y niño/alumno, penetrados por todos estas otredades mediatas. Fundamentalmente, en las construcciones de las *identidades magisteriales* que circulan como parte de esas construcciones de la *diferencia* en que se ubica la *otredad de ese niño escolarizado*.

Mostraré algunas construcciones que circulan a partir de visiones en que, los maestros, *des-valorizan* a los niños, con cargas que se expresan de distintos modos. Se trata de construcciones que remiten a aquellas reificaciones culturalizadas de los niños de la pobreza que ya hemos visto. Forman parte de esas matrices socioculturales que se entretajan en los usos cotidianos de la diversidad sociocultural a modo de claros etiquetamientos discriminatorios³¹⁸.

Algunos de estos modos se vinculan a **imágenes patologizantes** en las que se marcan las “deficiencias” y las “carencias” que los niños portan. Así, por

teórica y metodológicamente- los interrogantes que me he ido formulado en todo el proceso de investigación.

³¹⁸ De observaciones en las escuelas y charlas/entrevistas con maestros/as, además, del material derivado de distintos Talleres de Educadores (1990; 1993; 1994; 1995; 1996; 1997)

Es justamente, en estos diferentes modos de construir las prácticas magisteriales, en las que se encuentran y desencuentran los sentidos que tiene la escolarización en estos contextos socioculturales.

Así, en algunas construcciones imaginarias de los docentes, su propia "marginalidad" puede homologarse/ encontrarse con las que experimentan los niños y, en esto, definir su quehacer docente a partir de un fuerte núcleo sustentado en la *afectividad* que diluye el papel del quehacer intelectual. Mientras que, en las construcciones de los niños y de sus padres, pareciera ser más fuerte un núcleo construido en las expectativas y las demandas hacia la práctica magisterial en torno a los procesos de "enseñar" y "aprender". En relación a ello un padre indígena nos decía:

"(...) las maestras les hacen muchos cariños a los chicos y los chicos no adelantan bien, no aprenden. Las maestras tienen que enseñar. Para los cariños estamos nosotros" (De una entrevista a un padre de niños toba; Reg. N° 11;EA; 12/10/1991)

La visualización, por parte de los maestros, de esas *diferencias* entre las propias construcciones acerca de lo escolar en estos contextos y las que devienen de las expectativas de los niños y los padres, permite abrir algunos procesos de quiebres de sus propios sentidos comunes. Es decir, de problematizaciones que, al perturbar algunos núcleos cristalizados posibilita pensar otras articulaciones a nivel de los procesos pedagógicos. Por ejemplo, la integración no dicotómica entre modalidades relacionales afectivas con los niños y un trabajo alrededor de los conocimientos escolares, en que éstos no queden diluidos³¹⁷.

2. Identidades escolares. La "otredad" socio étnica

En los procesos de construcción de identidades escolares, la *otredad* en la que se construye cierta diferencia, tal como vimos, puede ser un otro *inmediato*.

³¹⁷ Como lo vengo planteando, es este un claro sentido desde el cual he coordinado los procesos grupales en los distintos Talleres de Educadores. Un sentido que, además, fue y va tiñendo -

Entonces, yo creo que te va impidiendo pensar cosas y te va mezclando y te va haciendo que vos acabés haciendo todo lo que la situación te obliga. Entonces, te vas borrando de la escena y vas dejando de pensar en vos y pensás en la escuela y en los chicos nada más" (T.E./BB/Nº1; 1993)

Una carga emotiva que, a su vez, se entrecruza con la crítica hacia el "abandono" con que las autoridades, "los de arriba", dejan a los niños, a las familias, a las escuelas y sus "pocilgas" de aulas. Un "abandono y marginalidad" de los niños que se anuda con la percepción de sus propios "abandonos", "marginalidades" y el estar "en el filo de los dos sistemas" (el de los "integrados" y el de los "excluidos")³¹⁶

En estas construcciones, en las que se encuentran ciertas correspondencias entre la "marginalidad" de los niños y la propia marginalidad, se entreteje un importante soporte de legitimidad de la práctica magisterial como un modo de construir "un mundo mejor".

"Intento construir un mundo mejor, por eso elegí este lugar. Porque en definitiva yo también, a pesar de las diferencias, me siento situada en el mismo lugar que ellos. Mi condición de marginal está dada por el modo de pensar (...)" (trabajo escrito de una maestra; T.E./ET/Nº1; 1994)

Un juego representacional en el que, la práctica magisterial tiene "un lugar en el mundo". El lugar, de hacer que ese mundo "sea mejor". Pero ¿cuál es el sentido de esto? ¿Cómo se carga de "contenido" en las prácticas magisteriales de estos docentes? ¿Qué lugar ocupa en ello el trabajo con los conocimientos escolares? Hemos visto en los procesos pedagógicos distintas situaciones. Aquellas que, de un modo bastante generalizado, tras la idea de "enseñar a pensar" se desarrollan algunas lógicas magisteriales que para los niños no tienen el sentido de "trabajo escolar". Otras que, en cambio, en esa búsqueda de ese "lugar en el mundo", los maestros ensayan estrategias pedagógicas que parecieran alcanzar una mayor significación escolar tanto para los mismos docentes, como para los niños y sus familias.

³¹⁶ Del trabajo en Taller de Educadores (1990; 1993; 1994)

órdenes de problemáticas: aquellas que se vinculan a las construcciones de *subjetividades* y aquellas referidas al orden de las construcciones *sociohistóricas*. Subjetividades que trasciende lo individual para engarzarse en las cuestiones sociohistóricas de un momento y, a la inversa. Cuestiones sociohistóricas de un momento que se engarzan en las construcciones de las subjetividades sociales de la época.

Así, muchos docentes se construyen en su propia práctica, desde una fuerte carga emocional generada por las situaciones sociales de sus alumnos. Lo *afectivo* pareciera constituirse en el soporte de una práctica vivenciada como muy difícil en los contextos de pobreza urbana.

En tal sentido, las situaciones de “carencias” –no sólo económicas- con que se representa a la población escolar refuerzan, en los maestros, un *núcleo problemático*³¹³ constitutivo de ese quehacer, como es el de la profunda imbricación *afectividad-vocación*³¹⁴. En efecto, este núcleo dilematiza fuertemente al docente en su *práctica pedagógica* en cuanto al trabajo con el *conocimiento*. Una tensión entre las diversas demandas generadas por las situaciones de pobreza estructural, por un lado, y la búsqueda de cierta especificidad profesional, por otra. Un núcleo que, en los propios procesos en que la situación se torna *reflexiva* puede mostrarse como tal³¹⁵.

“Nosotros sentimos que por afecto, por cuestiones que creo tienen que ver con la vocación dejamos que nos vayan incorporando cada vez más “actividades que no nos corresponde”. Es la mezcla de la cuestión afectiva, la mezcla de lo maternal, de lo afectivo (...) Lo que tiene que ver el afecto en este trabajo.

sentido, decimos de “muerte” de las diferencias en la medida que no podía explayarse. Retomaremos esta situación en el capítulo séptimo.

³¹³ Recuerdo que con la noción de “núcleos problemáticos” trato de mostrar aquellas situaciones que, desde mi punto de vista, suponen procesos que enajenan un sentido de la escolarización integral. Generalmente se relacionan con distintos procesos de secundarización o neutralización de los “conocimientos escolares” sobre los que hay expectativas sociales que circulan en la escuela.

³¹⁴ Distintas investigaciones dan cuenta de este núcleo duro de la cultura magisterial que, como vimos, se enlaza con huellas configuradas en los momentos fundantes del sistema educativo. Ver E.Tenti; (1992; op.cit.); Andrea Alliaud (1993; op.cit.; 1995; op.cit.); G.Batallán (1986; 1992), y en mis propios trabajos (1987; 1996; 1998).

³¹⁵ Me refiero al trabajo de problematización y contrastación de las propias prácticas que se realizan en los procesos de Taller de Educadores.

de "lo político". Por ejemplo, cuando esa exacerbación de la *conflictividad* es tan fuerte que se configura un "clima" institucional, grupal que también perturba los procesos de *interculturalidad* o intercambios diferenciales de las construcciones colectivas. En estos casos, la *conflictividad* en lugar de jugar un papel importante en los *procesos de transformación* –en la medida que perturban posicionamientos/ prácticas/ estereotipos educativos- se convierte en un campo de inmovilización/ de "boicot" en el que cada uno se queda donde está –"no puedo hablar"; "no puedo escribir"- . El conflicto configurándose como espacio de "muerte" de las diferencias³¹².

De las construcciones de identidades magisteriales

“¿Qué somos? ¿Somos Quijotes que soportan todo o Quijotes que quieren transformar la realidad desde la escuela, con tizas o casi sin tizas en las manos? (de una maestra; T.E./EA/Nº1; 1993)

¿Qué significa "ser maestro" en los contextos de pobreza y diversidad sociocultural de la época? ¿Qué situaciones se ponen de manifiesto en momentos de transformaciones de la vida social/escolar? ¿Cómo juega en la construcción de la propia imagen magisterial esa "otredad" inmediata de la relación con el niño de la pobreza?

En estos, como en todos los interrogantes vinculados a esta dimensión sociocultural de las *identidades escolares*, se trata de relacionar/entramar dos

³¹² Este clima fue muy fuerte en un determinado momento en la institución a la que estamos aludiendo y, por ello, las "otras" maestras quedaban en ese lugar de "no poder" ni "hablar" ni "escribir". Un complicado y ambivalente proceso que producía en un grupo de docentes una doble situación. Por un lado, se rechazaba ese estilo que se imponía por parte, fundamentalmente, de un maestro que lideraba el clima que aparecía como desvalorizante de los quehaceres y argumentaciones de los otros que, es importante destacar, eran "otras". Pero, por otro lado y simultáneamente, se legitimaba como un modo, incluso, de poder "valorar" las propias decisiones. No obstante que se trate de un interesante proceso de "subordinaciones" a "dominios" que son rechazados y "admirados" a la vez –que aquí no podemos profundizar-, lo cierto es que, también supone modalidades de construcciones de identidades magisteriales entre pares. Así, durante un tiempo, ese liderazgo en el proceso del trabajo grupal, ya sea por presencia o por ausencia física – que, igualmente, era una "presencia" para una o dos maestras-, implicó un modo de "valorizar" las propias decisiones aún desde un "otro" que "desvalorizaba". Finalmente, estos complejos procesos grupales de exacerbación del conflicto, producían en algunos casos, aquello de "no poder" y, en tal

Por un lado, aquellas concepciones que *naturalizan* determinadas situaciones socioculturales de los niños que viven en la pobreza. Generalmente van unidas a un uso de “lo cultural” como clave explicativa de las prácticas escolares de esos niños. En una idea de “cultura” en la que los niños –y también la escuela- quedan homogeneizados y estáticamente comprendidos. Son concepciones que encierran una tonalidad de “exotización” de las identidades de los niños, basada en “pautas culturales” que se colocan en esa *otredad* de la pobreza. Una *otredad* que a veces, resulta muy *externa/ajena* al propio maestro – un “otro” que “roba”; que es “violento”; que “agrede”; que “no sabe usar los sanitarios”- y otras veces pareciera *mimetizarse* en la propia “marginalidad”.

De esas concepciones se desprenden otras, relacionadas con el quehacer docente, que tienen una carga “paternalista”. En algunas ocasiones, de un paternalismo que llamaría provisoriamente “populista” a partir de las exaltaciones que se realizan de la vida de los niños y sus familias en los contextos de pobreza y, al mismo tiempo, de una difumación del conocimiento en el trabajo pedagógico. Otras veces se trata de un paternalismo etnocéntrico que supone un movimiento paradójico que rechaza y, a la vez, justifica lo que el niño “trae” por no ser “aceptado socialmente” pero que hay que “modificar los hábitos” o “transformar sus costumbres”.

Por otro lado, se encuentran también, concepciones que suponen “encuentros mutuos” y permeabilidad entre distintas expresiones de las *diferencias*. Y a nivel de los procesos áulicos parecen también abrirse y ensayar estrategias pedagógicas que posibiliten “encuentros” con las expectativas positivas que muchos niños –y sus padres- tienen en relación al conocimiento que la escuela puede brindar. Así se muestran procesos que, más allá de las dificultades que suponen los “aprendizajes lentos”, las “dispersiones” o los “escasos tiempos de atención” de los niños, los maestros parecieran no enajenar el quehacer pedagógico y, en ello, el trabajo con el conocimiento. Generalmente, se basan en lógicas de enseñanza en las que resultan claros objetos pedagógicos tanto para el maestro como para el niño, objetos que pueden estar relacionados con sus experiencias cotidianas las que son re trabajadas, complementadas,

ampliadas desde aspectos no conocidos por el niño, en procesos secuenciales y focalizados en los que el niño va inscribiendo y objetivando sus apropiaciones acompañados por el docente. Tarea no fácil, en situaciones socioeconómicas tan “duras”. No obstante, al instaurar a los *conocimientos* y los *procesos pedagógicos* como preocupación central, pareciera abrirse otros modos de construcción de las *identidades magisteriales* y, con ello, la del niño como sujeto de los aprendizajes. En definitiva, otros modos de estructuración y sentidos de la escolaridad de estos tiempos.

Breve síntesis para continuar

“estamos en otra época pero estamos en la misma época...” (R.Piglia;2001)

En este capítulo tratamos de describir las configuraciones cotidianas en las que se van desplegando distintos procesos escolares en su relación con los contextos urbanos de pobreza estructural. Procesos inscriptos en una época de transformaciones socioeconómicas y de reformas en las políticas educativas oficiales que podríamos sintetizar en dos grandes movimientos. Por un lado, transformaciones que llevaron a procesos de desindustrialización de la ciudad, desocupación, empobrecimiento y profundización de la pobreza estructural, que fueron calando de un modo particular los ámbitos escolares y familiares, generando un conjunto de *fragmentaciones socioculturales*. Por el otro, un movimiento de reformas educativas que, de modo general, pareciera ir desplazando las tradiciones vinculadas a las políticas educativas estatales – ancladas en la conformación del estado nación- con sus dinámicas supuestamente homogeneizadoras hacia políticas educativas que podríamos entender como “identitarias” en tanto impulsan la visibilidad de las “diversidades culturales”, propugnando la organización de experiencias educativas particulares.

Hemos mostrado distintos procesos de cómo se van entramando al interior de la escuela, las prácticas y relaciones de maestros y de niños cuyas familias viven la pobreza en los contextos sociales de los años noventa. Un conjunto de indicios desde los que se van presentando las co-construcciones de los *procesos escolares* en sus *nexos relacionales* con los procesos vinculados a las situaciones de *desigualdad social* de una ciudad empobrecida y con los procesos derivados de la *diversidad sociocultural*, tomados éstos en un sentido amplio de la *diferencia* que involucra tanto a la *otredad* social y etnocultural como la propia *otredad* del mundo magisterial. Indicios desde los que hemos construídos algunos *núcleos clave* de la relación escuela y familia, condensadores de los procesos derivados de esos cruces de condicionamientos, situaciones y episodios que, ponen de manifiesto, las particularidades de una estructura escolar.

Núcleos clave de las contradicciones y dilemas en que se muestran los procesos escolares y, en ellos, las *prácticas magisteriales* tensionadas por procesos de difumación del sentido de la escolaridad. Un substrato que continuaremos ahondando, en los próximos capítulos, ya sea, enfocando los distintos procesos desde otro ámbito de las experiencias formativas de los niños, como son las configuraciones cotidianas del mundo familiar o, ya sea, focalizando en la especificidad de algunos procesos vinculados a las experiencias de escolarización de los niños de familias migrantes indígenas en relación a esas políticas educativas que hegemonizaron los noventa centradas en la “atención a la diversidad”.

Recorreremos, entonces, otros caminos que permita entender los procesos de *construcción de la escolaridad* en su relación con los procesos de pobreza y diversidad sociourbana. Caminos para desentrañar las rupturas y transformaciones de una época y, a su vez, las continuidades que, aunque “estamos en *otra época*”, pueden hablar de las huellas escolares que se repiten en los procesos de desigualdad social cuando los conocimientos quedan diluídos, neutralizados, secundarizados y tras ello el sentido de una escolaridad difumada que, por tanto es como estar “en la *misma época*”.

Capítulo 6

ESCUELA, FAMILIA Y POBREZA URBANA. CONSTRUCCION DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD EN LOS PROCESOS DOMESTICOS

“...las maestras les hacen muchos cariños a los chicos y los chicos no adelantan bien, no aprenden. Las maestras tienen que enseñar. Para los cariños estamos nosotros...” (entrevista a un padre de la comunidad indígena toba; Reg.12/10/1991)

“Yo creo que hay una diferente conceptualización de lo que es aprendizaje para los papás y para los maestros. Para los papás es como una exigencia que nosotros le enseñemos, de que los chicos aprendan un poco al estilo de lo que ellos aprendían y es una diferencia bastante marcada a como aprenden ahora los chicos (...)” (maestra; TEI/ET/Nº1;1993)

En este capítulo retomo las co-construcciones cotidianas de la relación escuela y familia en contextos de pobreza urbana. Así como en el anterior lo enfoqué desde los mismos procesos escolares, en especial desde las prácticas magisteriales, aquí prestaré atención a los procesos domésticos desde los cuales también se estructura y da sentido a la escolarización de los niños y niñas de esos contextos. Supone analizar y documentar las prácticas y relaciones que viven las familias en contextos de pobreza atendiendo a un doble objetivo. Por un lado, como un modo de conocer, en ellas, las experiencias formativas de los niños que llegan a las escuelas de esos contextos. Por otro lado, para aproximarnos a los modos en que las familias hacen escuela desde las expectativas y vivencias que

tienen acerca de los procesos de escolarización de sus hijos. Objetivos que, en el cruce con los procesos escolares, nos posibilita acceder al conocimiento de distintos indicios en los que se configuran los sentidos y la estructura de la escolarización y; simultáneamente, los procesos de las etnicidades escolares en las que los sujetos intercambian y disputan matrices socioculturales. De ahí, que en primer lugar, problematizaré la misma noción de familia para analizarla como contexto formativo en el que se desarrolla la vida de los niños en edad escolar. Entiendo y exploro la configuración familiar como permeado por distintos procesos que devienen de las condiciones de la vida urbana e, incluso, por las imágenes escolares que circulan en las experiencias de los padres. Muestro la lógica de las relaciones domésticas vinculadas con las estrategias laborales de sus miembros para inscribir las experiencias socioculturales de los niños en sus procesos de escolarización. Finalizo con algunas reflexiones acerca del sentido de lo escolar en medio de ciertas tendencias contradictorias entre procesos de "desafiliación" generados por la profundización de la pobreza y determinadas políticas estatales que visualizan a la familia como unidad amortiguadora de la crisis.

1. LA FAMILIA: UNA CONFIGURACIÓN SOCIOCULTURAL MÚLTIPLE

La palabra familia es de uso común, y se refiere a un tipo de realidad tan ligado a la experiencia cotidiana, que podría pensarse que este trabajo se encuentra con una situación simple. Sin embargo, sucede que los antropólogos pertenecen a una extraña especie: les gusta convertir lo familiar en misterioso y complicado" (C. Lévi-Strauss; 1956)³²⁰

Para entender el sentido de la escolaridad que se construye en el ámbito doméstico es importante destacar el carácter sociohistórico que ello implica, en un

³²⁰ C.Lévi -Strauss (1984) "La familia" en *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*; Cuaderno Anagrama; Barcelona; 4ta.edición (edic. original del art.1956)

doble movimiento. Por un lado, las transformaciones que, en la misma escolaridad, se fue dando y cómo ello se ha vinculado con los contextos socioculturales en las que se insertan las familias de los niños escolarizados. Un movimiento que intentamos mostrar en el capítulo anterior. Por otro lado, las modificaciones que supone hablar de la "familia" en su estructura y significación como ámbito cotidiano de la vida social de los niños y, al mismo tiempo, de los cambios en sus relaciones con el ámbito escolar. Aquí trataremos de explorar estos movimientos de la vida familiar como un modo de introducirnos al conocimiento de las dimensiones relacionales de los procesos escolares, mirados ahora, desde los ámbitos domésticos. En tal sentido, lo primero que se nos presenta es esta noción cambiante de "lo familiar".

En efecto, son diversos los trabajos que han puesto de manifiesto las permanentes transformaciones del sentido que adquiere la vida familiar. Así, desde distintos enfoques antropológicos, sociológicos o historiográficos, pueden seguirse esos avatares que suponen los múltiples cambios en los sentidos y caracterizaciones que la noción de "familia" adquiere según las épocas, las tradiciones etnoculturales o los contextos sociales³²¹. En el caso de los estudios antropológicos se trata de una problemática que ha estado presente ya en las primeras sistematizaciones que se han considerado como fundantes de la disciplina, a mediados del siglo XIX. Tanto en estas corrientes evolucionistas como en aquellas con las que continuaron en el siglo veinte –ya sea funcionalistas, estructuralistas o marxistas- ha sido un centro de preocupación de las investigaciones socioantropológicas mostrar cómo la familia, en tanto institución "universal", se expresa en una variedad de modalidades según las sociedades tribales o las épocas de las que se trate³²².

³²¹ Entre la cantidad de trabajos referidos al tema, pueden consultarse las historizaciones acerca de los modos de sociabilidad familiar y, en ello, el sentido de ser niño, que se han realizado bajo la dirección de Philippe Ariès y George Duby (1989): *Historia de la vida privada*; Tomos 1 a 5; Taurus Ediciones; Madrid, España (orig. 1985)

³²² En efecto, se trata de una temática cuyo recorrido puede ser analizado siguiendo a los autores clásicos de este campo disciplinario. Por ejemplo, entre E. Morgan, B. Malinowsky, Radcliffe Brown, C. Lévi-Strauss o M. Godelier, por mencionar algunos.

Sin embargo, los estudios en los que se relaciona “lo familiar” con otros aspectos de la vida social en las denominadas “sociedades complejas”, resultan relativamente más cercanos en tiempo y tema a las preocupaciones de esta tesis.

Tal vez, no sea casual que los trabajos de Oscar Lewis, a finales de la década del 50, vincule “familia” y “pobreza” en un país latinoamericano, abriendo un campo de análisis nuevo y polémico. Así, intentará dar cuenta de la “pobreza de las naciones”, focalizando en el análisis de la familia como unidad privilegiada para entender esos procesos socioeconómicos (O.Lewis; 1961)³²³. Sus trabajos son contemporáneos a un importante desarrollo de la investigación social en torno a las repercusiones de los procesos de industrialización en la estructura y el funcionamiento de la familia³²⁴.

A mediados de los ochenta y en los noventa se ha dado un nuevo “retorno a la familia”³²⁵ en investigaciones que la consideran como una importante variable de articulación entre la estructura socioeconómica y lo que denominan “conductas” o “comportamientos” sociodemográficos³²⁶. Más allá de las reflexiones que pueden merecer estos u otros trabajos del momento acerca de lo que aportan al conocimiento y a las “políticas de población”, lo cierto es que, incorporar la temática en esas circunstancias sociohistóricas, puede resultar relevante. Tal como planteábamos en otro trabajo, las relaciones familiares, sus estructuraciones y reestructuraciones, sus tendencias más recientes, se configuran en importantes campos temáticos para entender distintos procesos sociales que se van transformando en la vida urbana de estos tiempos³²⁷. El desafío es no quedar atrapado, al interior de estas relaciones, como claves explicativas en sí mismas.

³²³ Oscar Lewis (1961) *Antropología de la pobreza*; Fondo de Cultura Económica; México (1era. edic. en inglés: 1959). La mayor parte de la investigación empírica, en la que se sustenta su polémica posición acerca de cómo cierta “cultura de la pobreza” desplegada en la misma familia reproduce la situación de pobreza, fue realizada en México.

³²⁴ Un trabajo que compila algunos de los estudios de la década de los sesenta es el de Michael Anderson (comp.) *Sociología de la familia*; Fondo de Cultura Económica; México; 1980 (1ª edic. original: 1971)

³²⁵ Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– (1993): *Cambios en el perfil de las familias. La experiencia regional*; Santiago, Chile

³²⁶ En el país, dentro de esta línea se pueden mencionar los trabajos desarrollados por Susana Torrado y por Floreal Forni, entre otros.

³²⁷ E. Achilli (1992) *Escuela, familia y etnicidad en contextos interculturales de pobreza urbana* (Documento de Trabajo); Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales –CRICSO–; Rosario; Argentina

Desde lo que aquí nos interesa, considero que los profundos cambios estructurales que cruzan las experiencias de vivir en las ciudades y, en ello, las continuidades y rupturas en las experiencias domésticas, resultan significativos para entender procesos como el vinculado a la escolarización de los niños. Es decir, la posibilidad de incursionar en las transformaciones de las prácticas y significaciones que se viven al interior de la domesticidad sin aislarlas de otros procesos sociohistóricos en los que se van configurando con diversas particularidades.

Por lo tanto, es en el cruce de las distintas dimensiones en las que van cambiando las prácticas y relaciones de la domesticidad, desde donde podemos acercarnos a la familia como un campo de experiencias formativas de los niños y, por ello, entender distintos modos relacionales en los que se entran las diversas sociabilidades contemporáneas, incluidas de hecho, aquellas que implican las escolares. Si bien desde este horizonte conceptual supone entender la "familia" como un campo de mediación³²⁸, considero que es necesario precisar aún más como esta noción será trabajada.

En principio, aclarar que usamos, indistintamente, la noción de "familia" o "grupo doméstico" para referirnos al conjunto de las relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas³²⁹.

Una caracterización general de la que podemos desglosar algunos aspectos para explicitarlos con mayor amplitud:

³²⁸ Insisto, tal como ya lo he planteado en capítulos anteriores, que el uso que hacemos de la noción de *mediación* intenta dar cuenta de los cruces y entramados dialécticos entre distintos procesos. Por lo tanto, se trata de controlar que no se cuelen los tonos de una concepción que la noción puede implicar, tal como lo ha señalado R. Williams (1980). Para el autor, se trata de una noción que perpetúa un "dualismo básico" ya que tiene un sentido de "áreas u órdenes de la realidad separados o preexistentes entre los cuales tiene lugar el proceso mediador de un modo tanto independiente como determinado por sus naturalezas precedentes"

³²⁹ Ver E. Achilli-A. Abramor-E. Cámpora-L. Giampani-M. Nemcovsky-S. Sanchez: "Vida familiar en un barrio de Rosario. Aproximación preliminar" en VVAA (2000) *Escuela y Ciudad: Exploraciones de la vida urbana*; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; Universidad Nacional de Rosario Editora; Rosario; Argentina

a) Por un lado, ¿qué significa hablar de relaciones sociales al interior del ámbito doméstico? Con esta expresión, pretendemos dar cuenta no sólo de las interacciones cotidianas entre los sujetos sino, también, de las condiciones materiales, subjetivas y simbólicas que las permean. Por lo tanto, adquieren relevancia desde las inserciones laborales de sus miembros, el peso de tales inserciones en las condiciones generales de la vida familiar, la división del trabajo doméstico, la distribución del poder y/o autoridad intrafamiliar, los vínculos intergeneracionales hasta el conjunto de valores y significaciones que construyen los sujetos que hacen a la domesticidad cotidiana. En es el sentido con el que utilizamos la idea de relaciones sociales al interior de la vida familiar, por lo que, sería más apropiado plantearlas como relaciones domésticas.

De ahí entonces que, con dicha noción al implicar también un nivel en que lo estructural media la vida familiar, pretendemos no neutralizar el campo de contradicciones y conflictividades que pudieran generarse en ella y, a la vez, los procesos en los que se van anudando las distintas identidades de los sujetos.

b) Por otro lado, la noción de parentesco está tomada de modo tal que incluya, en la constitución de un grupo doméstico, tanto a quienes se vinculan a partir de relaciones de consanguinidad como a través de las relaciones de afinidad o aquellas originadas en el matrimonio.

c) Finalmente, se habla de la producción y reproducción de un conjunto de procesos cotidianos en los que se ponen en juego las múltiples "funciones domésticas" que se despliegan en el espacio familiar y que, según Larissa de Lomnitz (1975)³³⁰ pueden incluir aspectos de economía y de socialización: preparación de las comidas, cuidado de los niños, cooperación en gastos rituales, ayuda mutua en numerosos detalles de la vida diaria. Es decir, un conjunto de procesos en los que se despliega el quehacer familiar y, simultáneamente, desde la perspectiva que aquí nos interesa, se configuran en parte de las experiencias formativas de los niños. Planteado en otras palabras, un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que, en sus movimientos de producción y reproducción, nos vuelve a la noción de relaciones domésticas ya consideradas.

³³⁰ Larissa de Lomnitz (1975) *Cómo sobreviven los marginados*; Siglo XXI; México (1era. edición)

Ahora bien, para continuar afinando estos planteamientos conceptuales en las imbricaciones empíricas que aquí nos preocupa, es posible desprender algunas preguntas. Por ejemplo ¿qué supone hablar de familia en esta época? O, mejor dicho, ¿qué implica la vida familiar en los contextos de pobreza urbana en tiempos de políticas neoliberales? ¿Cómo se hace familia en esos espacios sociourbanos de la pobreza? Interrogantes que nos introduce al movimiento de distintas dimensiones en juego no para quedarnos encapsulados en la "privacidad" del mundo doméstico. Lo que nos interesa mostrar, en todo caso, es el modo en que esa domesticidad se configura en sus relaciones contextuales; conocer los movimientos de ese ámbito permeado por las distintas transformaciones de una época y, simultáneamente, el sentido que va adquiriendo -en ella- las experiencias de los niños y el de su escolarización.

2. FAMILIAS DE LA POBREZA URBANA EN LOS 90: CONFIGURACIONES DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS NIÑOS

"El hogar se define por el mantenimiento cotidiano, por la domesticidad. En el ámbito doméstico se lava, se plancha, se limpia, se cocina, se come, tareas donde la cercanía física es fundamental (...)" (E.Jelín; 1994)

"Yo estoy desbandado, completamente destrozado. La casa, el rancho se vino abajo porque ella ya no hace nada, no lava ni los platos (...)/se refiere a su mujer alcohólica/ Mi rancho, mi hogar, como quien diría, está destruído" (de la entrevista a un padre; Reg.Nº2; CM-EM; 1996)³³¹

Para introducirnos al mundo familiar, ese espacio en el que se configuran las experiencias de los niños, trataré de mostrar las múltiples dimensiones en juego que coexisten y se concretizan de un modo particular en los contextos de

³³¹ Ver E. Achilli (1996) *Diagnóstico sociodemográfico y cultural* (Informe Final) Centro de Atención Comunitaria (Ceac); Universidad Nacional de Rosario y Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar; Rosario, Argentina

pobreza de una ciudad. Así, las familias que se insertan y se configuran en determinados espacios sociourbanos, las familias y sus modos de conformarse integrando en un espacio –casa, “rancho”- a distintos sujetos, las familias y sus experiencias como migrantes/nómades de la pobreza, las familias y sus relaciones laborales, las familias y sus prácticas de recreación de diversas tradiciones etnoculturales, las familias y las relaciones intergeneracionales, las familias disciplinadas por las políticas estatales. Tal como lo veíamos para la institución escolar, también, en la “familia” se dialectizan esas distintas “familias” conformadas en los diversos procesos que le otorgan determinadas características sociales e históricas. Es decir, se configuran un conjunto de procesos heterogéneos y contradictorios que, en su coexistencia relacional, pueden brindar algunas pistas tanto de lo que se hace más evidente como de aquellos procesos que se despliegan subterráneamente. Comencemos a incursionar en algunos de los procesos documentados como un modo de vislumbrar algunas de esas pistas o indicios que expliquen las relaciones domésticas en las que se insertan la vida de los niños de las escuelas de la pobreza.

Familia/s viviendo en las “villas miserias”

Los niños que practican y significan las experiencias escolares que mostramos en el capítulo anterior, habitan con sus familias, en las denominadas “villas miserias”. Esos espacios sociourbanos que comenzaron a expandirse, a partir de los años 30 y 40 del siglo veinte, en las márgenes de las ciudades argentinas³³². Espacios en los que se fueron albergando las familias que migraban de la pobreza rural y de los pequeños pueblos que, en el caso de Argentina, provenían, fundamentalmente, del norte del país. Espacios urbanos que alojaron las esperanzas que abría un proceso de industrialización creciente que, por ese entonces, se desarrolló como parte de las políticas de sustitución de

³³² Un proceso sociourbano que también se desarrolló en distintos países latinoamericanos con sus propias características y denominaciones. Así por ejemplo, las “ciudades perdidas” en México, las “callampas” en Chile, las “ciudades brujas” en Panamá, los “candegrilles” en Uruguay, las “favelas” en Brasil. por mencionar algunos de estos procesos ligados a la desigualdad de las urbanizaciones.

importaciones³³³. Un tiempo de la vida en las "villas miserias" que, para algunas familias, significó pasar de ese espacio urbano a vivir a otros conformados como "barrios obreros". Es decir, en algunos casos, el espacio de la villa se configuraba en la experiencia de transición hacia los modos de vida que implicaba la incorporación estable al trabajo industrial.

Sin embargo, no es esta la estructuración y el sentido de la vida familiar en las "villas miserias" de las últimas décadas del siglo veinte. Aún cuando las mismas se han expandido, también por las migraciones de la pobreza de otras partes del país, las familias de estas migraciones tienen escasas posibilidades de salir de la "misericordia" en las que se insertan. Son las familias que viven en las villas miserias de las épocas de destrucción del proceso de industrialización. Es decir, de épocas en que, ese proceso de desindustrialización se anuda a la neutralización de las posibilidades de inserciones laborales. Y, además, se combina con un proceso de retraimiento del Estado en aquellos servicios a los que tienen derecho los habitantes: como son los de la vivienda, la salud, la educación. Por lo tanto, es la vida familiar anclada en ámbitos sociourbanos de pobreza en un tiempo que, no sólo resulta difícil "salir" socialmente de la "villa" sino que, además, la misma se va ampliando a partir del creciente y duradero desempleo. Tal como vimos, esto se percibía desde el ámbito escolar, en las transformaciones de las vidas familiares de los alumnos en tanto se modificaba lo que "antes era un barrio obrero" y "ahora" es un lugar no sólo "de extrema pobreza, sino de miseria".

Distintos momentos históricos y distintos modos de vivir en la "pobreza estructural". También se modifican los imaginarios sociales contruídos acerca de las villas miserias y de sus habitantes. Aún cuando puedan anudarse como procesos de estigmatizaciones subalternizadoras que, en uno u otro momento, naturalizan la pobreza y cargan de prejuicios que desdibujan las desigualdades sociales, las prácticas y sentidos que devienen son distintos. En una época, era la "brutalidad" de los "cabecitas negras" que invadían la ciudad, o "rompían los pisos

³³³ Ver M.Mumis y J.C.Portantiero (1972)*Estudios sobre los orígenes del peronismos*; Siglo veintiuno editores; Buenos Aires, Argentina. En este trabajo se discute el proceso de industrialización que se desarrolla en el país desde la década del 30 como una modalidad de sustitución de importaciones, generado desde una particular alianza de clases con fuerzas conservadoras "oligárquicas" expresadas en el Estado.

y los sanitarios” de las viviendas que recibían desde algunos programas estatales, o el hecho de que sus niños, en las escuelas públicas, “contagiaban de piojos” a los niños de otros sectores sociales con los que se compartían los procesos de escolarización³³⁴. Hoy, las experiencias y sentidos de vivir en la pobreza, se cargan con otros estereotipos. La imagen de la pobreza es la imagen del caos, la peligrosidad, la violencia urbana que termina siendo penalizada o criminalizada desde un Estado cada vez más represivo³³⁵.

Imágenes y prácticas que se introducen y se entraman en las condiciones de vida de las villas miserias actuales. La profundización de los procesos de desocupación, la introducción de algunas estrategias como la venta de droga, el aumento del alcoholismo, el consumo de ciertos estupefacientes, entre otras situaciones, han modificado profundamente los modos de sociabilidad que se desplegaban en estos espacios sociourbanos. Ahora no se puede “dejar la casa sola” ya que “cuando volvés no encontrás nada, últimamente no te podés descuidar”³³⁶. Además, no es sólo este cuidado de la casa o aquello de que ya “no se puede dejar nada afuera del rancho que te lo roban” como “antes” en que el “robo entre vecinos” no ocurría; también, va creciendo, en algunas familias, una fuerte sensación de peligrosidad interna:

“Acá a la noche es muy peligroso” (...) “Siempre vienen hombres ahí /señalando un árbol/ a fumar. Algunos jóvenes y otros grandes. Vienen, roban y uno no puede decir nada (...)” “Ahí se juntan los chicos con la bolsita y el polvito blanco y mejor ni mirar (...)” “(...) acá hay peligro, hay un montón... en la esquina están los chicos tomando, bahh yo digo chicos, 14, 15 años, 13 (...) se juntan a tomar, rompen vidrios, hacen cualquier cosa” (Reg.Nº1/MN-CM; Reg.Nº1y Nº2/MLS-AD; 1996)

³³⁴ Esta imagen del prejuicio instalado en los ámbitos escolares no es menor. Habla, a la vez, de un espacio compartido por niños de diferentes pertenencias sociales, tal como podemos tener registrado en la memoria quienes convivimos, en nuestra infancia, con esas experiencias escolares. Una contradicción jugada en el espacio de una escuela de la que mucho se ha hablado de su “violencia simbólica” pero que, no obstante, muestra una “diversidad” sociocultural de la que hoy aunque se la pregone no está presente. Las escuelas de “épocas neoliberales” son cada vez más homogéneas desde el punto de vista social, en una sociedad que la “libertad” de las empresas, polarizada cada vez más hacia escuelas para “unos” y para “otros”.

³³⁵ Ver Loïc Wacquant (2000) *Las cárceles de la miseria*; Manantial; Buenos Aires; Argentina. Del mismo autor (2001) *Parias urbanos*; Manantial; Buenos Aires; Argentina

³³⁶ Ver E. Achilli (1996) op.cit.:pag.15

“ Allá atrás hay mucha droga, que se yo quien la distribuye (...) ahí en la escuelita hay un pasillo, ese es bravo” “allá atrás se drogan, están en patota” “se agarran a tiro y te da miedo (...)” (Reg.Nº2/RC-MRA; 1996)³³⁷

Una peligrosidad que, de hecho, preocupa a muchos padres en tanto se vincula a cómo cuidar a sus chicos.

“ Yo prefiero que juegue sola /por su hija de siete años/” (Reg.Nº2/ FM/; 1993) “ (...) para mí es mejor que no se junte con los chicos que salen a la calle, van al video y creo que algunos también andan con las bolsitas de poxiran. Lo que pasa que las amistades que tiene acá no son buenas. Acá hay chicos que se dopan, toman. (Reg.Nº7/FJ/1993)³³⁸

Son recurrentes los comentarios de muchos padres y jóvenes acerca de situaciones de violencias vividas. Incluso, muchos desisten ir a determinadas escuelas por la distancia que deben recorrer y los peligros que ello supone³³⁹. Las situaciones de violencia y de fragilidad de la vida de los jóvenes, se ha acrecentado a partir de las permanentes represiones de que son objeto.

“(...) es bastante jodida la vida acá, jodida y peligrosa (...) acá te viene a buscar la policía... andan y te revisan todo (...)” “ acá tené que morí callado, sino perdiste, te agarran a puñete (...) te cagan a tiro, te tiran abajo el rancho, te lo hacen goma” (Reg.Nº2; RC-MRA; 1996)

“No se puede estar parado en la esquina (...) pasó el comando, te para, te revisa toda y vos no tenés idea que pasó (Re.Nº1;GB-GV)³⁴⁰

Así se va estructurando la vida familiar en las “villas miserias” de estos contextos urbanos de profundización del desempleo, de ajustes estructurales y criminalización de la pobreza. De hecho, forman parte de las experiencias formativas de los niños que, además, comparten otros procesos familiares que también se despliegan en la “villa”.

³³⁷ Ver E. Achilli (1996) op.cit.; pag.14

³³⁸ Ver E.Achilli y otros (2000) pag.113

³³⁹ Silvana Sanchez ha registrado estas situaciones en la vida de los jóvenes que no tienen escuelas secundarias cercanas.

³⁴⁰ Ver E. Achilli (1996) op.cit.:pag.16

Vivir en una "villa miseria" supone un proceso que, por lo general, comienza cuando un grupo doméstico, se apropia de un terreno –comúnmente- fiscal, ubicado en los suburbios de las ciudades y carente de todos los servicios básicos como agua potable, electricidad, u otros. Dicha apropiación se realiza mediante la instalación de lo que será la casa o la ocupación de alguna que esté vacía³⁴¹. Son casas que se levantan rápidamente dentro de una configuración socioespacial en las que se van aglomerando otras casas/ranchos a las que se acceden a través de angostos pasillos internos de tierra que, cuando llueve, se cubren de barro. Las mismas son construídas, sobre piso de tierra, con chapas, latas, maderas o block y, a veces, con telas y plásticos³⁴² que, a modo de paredes divisorias con lo externo, se transforman en el ámbito de la "privacidad" del grupo doméstico. El interior puede incluir un espacio donde se cocina, se come y se está y otro en el que se duerme. Aunque, es común, que una única habitación haga las veces de comedor y de dormitorio y, afuera, un pozo rodeado con algún material, funciona como sanitario. El mobiliario está armado con elementos usados cuyo deterioro, en algunos casos, ni permite un uso amplio de los mismos. Son muebles que se obtienen a través del trabajo de "cirujeo" que, comúnmente, realiza todo el grupo familiar, donde la incorporación de los niños es frecuente en estos aprendizajes que van realizando en las experiencias compartidas con los adultos.

Pero ¿de dónde vienen? ¿quiénes son estas familias que conviven en esos "ranchos"? ¿cómo interactúan?

Seguir algunos de los indicios que nos acercan a estas preguntas supone introducirnos en otros procesos en los que viven y realizan sus aprendizajes cotidianos los niños que concurren a las escuelas de la pobreza.

³⁴¹ Algunas familias nos han relatado distintas modalidades de apropiarse de sus casas en las villas. Así por ejemplo, una mujer de 37 años a cargo de cinco hijos –4 mujeres de 2, 8, 11 y 17 años y un varón de 14 años- nos dijo acerca de donde vivía desde hacía tres años: "Esta es una casa prestada. Cuando vine estaba vacía, no tenía donde ir con los chicos, así que agarré y me metí" (Reg.Nº1; G.B-G.V; 1996); en E.Achilli (1996) op.cit. También nos han narrado acerca de otra modalidad como aquella en que una familia le "vende" a otra el derecho de habitar su rancho cuando se va a ocupar otro lugar. Aunque, generalmente, se levante con la ayuda de parientes y vecinos.

¿Por qué y cómo llegan las familias a vivir en la “villa miseria”?

“y no había medios, tenía que trabajar buscando el peso, lustrando, vendiendo algo (...) yo las veía lomear a mis hermanas, a mi viejo y le dije a mi mamá que si no hacía el servicio militar me iba” (padre de J., llegó a Rosario en 1965 desde Catamarca; Reg.Nº7; F.J./1993)

“y nosotros no tenemos nada, venía buscando trabajo. Averiguamos por todos lados pero las empresas están cerradas. No hay trabajo (...)” (B.López, padre de niños toba, llegó a Rosario en 1994 desde el Chaco; Reg.Nº6; TMG; 04/11/95)

Preguntarnos por qué y cómo se llega a vivir en una villa miseria nos lleva a plantear algunas líneas hipotéticas alrededor de un núcleo clave de muchas –por no decir todas- las biografías de la pobreza que hemos conocido. Me refiero a cómo se anudan, en un mismo movimiento, distintos procesos relacionados con la dramaticidad que supone formar parte de un conjunto social des-poseído de los bienes materiales y simbólicos que posibilite desplegar las relaciones humanas en toda su potencialidad.

No discutiré aquí, si dicho conjunto social forma parte de los “marginales”, los “excluidos” u otra categoría con que pueda caracterizarse su inserción en estas sociedades capitalistas reorganizadas. Me interesa más bien, mostrar algunos de esos procesos que confluyen en la vida de las familias que conocimos documentando su cotidianidad³⁴³.

En tal sentido, un proceso recurrente en estas familias es la permanente búsqueda de un trabajo. Desde luego que, en estos tiempos de crisis de las economías regionales, de procesos de desindustrialización y concentraciones empresariales, de ajustes estatales y despidos masivos, este es un proceso

³⁴² Así, a finales de los años 80 y principio de los 90, se pudo observar esta extrema precarización de las viviendas con el uso de telas y plásticos en el inicio de uno de los asentamientos de migrantes indígenas toba.

³⁴³ Si bien hemos trabajado con muchas familias a lo largo de estas últimas décadas, me estoy basando particularmente, en la información generada en algunos trabajos intensivos realizados en diferentes momentos. Entre ellos: a) un trabajo con familias del barrio “Empalme Graneros” realizada en el año 1993. En E. Achilli y otros (2000) op.cit.; b) un trabajo con familias pertenecientes a indígenas toba realizado en el año 1995. En E.Achilli y S.Sanchez (1997) *La vida*

común a otros conjuntos sociales. Incluso, también es generalizado, otro fenómeno que se entrama al anterior, como son los procesos migratorios que se generan alrededor de esa búsqueda laboral.

Sin embargo, las condiciones y los modos con que se cruzan estos procesos en las familias pobres, adquieren ciertas particularidades que se van configurando en las tensiones y contradicciones que supone vivir estructuralmente en la "miseria". Una de ellas es la recurrencia con que estos grupos domésticos remiten a una historia migratoria de distintas generaciones que van concretando en diferentes momentos y en diferentes lugares. Son biografías marcadas por un "nomadismo" reiterado buscando modos y estrategias laborales que les permitan sobrevivir hasta que, logran ubicarse en alguna villa a lo largo de varias generaciones. Tal es el caso, de uno de estos "asentamientos" en los que trabajamos, donde muchas familias hace varias décadas que están viviendo allí³⁴⁴.

No obstante, es común que aún cuando logran "asentarse" durante mucho tiempo e, incluso, generar tradiciones socioculturales en los lazos de interacciones cotidianas que durante años se establecen entre parientes y vecinos, no dejen de migrar. Aquí destacaré dos modos diferentes en que las familias de las villas –aún en aquellas consolidadas durante décadas- se "mueven" de un lugar a otro.

Una de estas situaciones, que se ha hecho más evidente en las familias de indígenas toba, llegadas a la ciudad en las dos últimas décadas, se refiere a los movimientos familiares que se realizan a sus lugares de orígenes en épocas de cosechas. Así se produce un desplazamiento, de todo el grupo familiar o la mayor parte de sus miembros, organizado como un modo de aprovechar las posibilidades de realizar un trabajo intensivo. En el capítulo anterior, estas movilidades se presentaban como parte de esas temporalidades intermitentes que caracterizan los procesos de escolaridad de los niños en las escuelas de la pobreza. Se trata de las intermitencias que provocan lo que, algunos trabajos sociológicos, han denominado las "migraciones golondrinas". Es decir, estos

social de los tobas; Ediciones Amsafé; Rosario; c) Un trabajo con familias de villas radicadas en las seccionales 4ta. Y 16ª. de la ciudad de Rosario durante el año 1996. En E. Achilli (1996) op.cit.

³⁴⁴ El "asentamiento La Tablada"; seccional 16ª, tenía una antigüedad de 45 años según la publicación *Asentamientos irregulares de Rosario*; Banco Municipal de Rosario; 1992; para ese año de su publicación.

desplazamientos de trabajadores pobres –que incluyen, muchas veces, a los niños- hacia los lugares que ofrecen posibilidades para incorporarse como mano de obra, en determinadas épocas del año. Un tipo de migraciones que, si bien pueden tomar diversas modalidades están, casi estructuralmente, presentes en los modos de vida de estas familias de la pobreza.

El otro modo de “desplazamiento de la pobreza” que pondré de manifiesto no se trata de situaciones relativamente elegidas por las familias. Más bien se les impone, muchas veces, hasta con la violencia policial. Me refiero a las permanentes “relocalizaciones”³⁴⁵ que sufren las familias que habitan las villas miserias. Son desplazamientos a los que se los obliga en virtud de que las tierras que ocupan suelen aumentar su valor y resultan atractivas para determinados proyectos de la ciudad o de particulares.

Tales relocalizaciones pueden tomar la forma de planes de viviendas hacia otras márgenes urbanas que, si bien en algunos casos los traslados adquieren fuerte conflictividad, se realizan mediante algunos acuerdos con las familias³⁴⁶.

En otros casos, ni hay planes de viviendas alternativas ni se llegan a mínimos acuerdos con las familias. Son sometidos, directamente, a desalojos violentos. Ahora bien, más allá de la mayor o menor dramática con que se han realizado estas relocalizaciones, lo cierto es que se presentan a la memoria de las familias como imágenes dolorosas. Son comunes las evocaciones acerca de cómo se los va “arrinconado”, de cómo se fueron desmembrando las familias de los hijos, de los hermanos, de los primos en distintos “asentamientos” que antes compartían un mismo espacio. Rupturas de las redes de localización de las viviendas³⁴⁷, de las fiestas compartidas, de los trabajos que realizaban, de los

³⁴⁵ Eufemismo con que las designan los organismos oficiales

³⁴⁶ Distintos trabajos han puesto de relieve las profundas repercusiones psicosociales que suponen, para los grupos domésticos, estos desplazamientos obligados. Ver la compilación realizada por L. Bartolomé (1985) *Relocalizados: antropología social de las poblaciones desplazadas*; Ediciones del IDES; Buenos Aires.

³⁴⁷ La localización de las viviendas en espacios cercanos unos de otros, resulta un importante aspecto de los *sistemas relacionales* que permiten, a estas familias, desarrollar *redes de solidaridad* en la medida que facilita los intercambios mutuos. Así por ejemplo, los describe una joven madre: “Acá, viste, hay un patio grande, ahí atrás vive mi papá y ahí vive mi hermana, más allá viste es un pasillo y allá vive mi tía y mi otra tía (...) nos ayudamos muchísimo mi hermana, mi papá, mis tías. Todo acá somos una sola familia...una sola familia” (Reg.Flia.8;MN-PM;1996)

animales que criaban y consumían en determinadas oportunidades festivas, de las luchas que han tenido, de los engaños que sufrieron³⁴⁸.

De ahí que, considere como clave para entender el mundo familiar de la pobreza, este núcleo que se configura alrededor de las migraciones y el trabajo. Un núcleo en el que se van articulando un conjunto de procesos en los que se producen y reproducen las relaciones domésticas.

Relaciones que, en sus particularidades, permiten entender de un modo más integral los procesos de escolarización de los niños que habitan las villas miserias.

Familia/s: las migraciones, el trabajo y las relaciones domésticas

“Yo llegué en el 91 con la conformación del barrio (...) Vinimos con mi esposo y mi hijo con la invitación de una prima mía que, acá en Rosario, había trabajo y vinimos con esa expectativa de conseguir trabajo (...) (O.Morales; Reg.Nº 6; TMG/1995)³⁴⁹

“yo lo único que en este momento quisiera es un trabajito más o menos, viste, que yo le pudiera comprar ropa a los chicos (...) me dan la comida en la capilla, así que con eso estoy tirando (...)” (Reg.Nº1; GB-GV;1996)³⁵⁰

En la historia de estos grupos domésticos de la pobreza, es recurrente el hecho que se migra a la ciudad en busca de trabajo. Una recurrencia que puede observarse no sólo en distintos momentos en que la misma se realiza sino, también, en familias de distintas tradiciones socioculturales³⁵¹. Aún cuando las

³⁴⁸ Incluso, “asentamientos” tradicionales como el mencionado en la nota nº 25, ya se están desmembrando a partir de esos procesos de erradicaciones. Hemos comenzado a trabajar en ese *nomadismo de la pobreza* en la misma ciudad, como parte de un proyecto más amplio vinculado a las memorias urbanas en las que se incluyen las escolares. Proyecto: Educación, familia y trabajo: memorias urbanas en contextos de pobreza; PID-SECYT (2001-2003); Universidad Nacional de Rosario; Argentina

³⁴⁹ Ver E. Achilli y S. Sanchez (1997) op.cit.:pag.

³⁵⁰ Ver E.Achilli (1996) op.cit.: pag.19

³⁵¹ De los grupos domésticos con los que trabajamos todos remiten a esas experiencias migratorias, ya sea de las últimas décadas o de quienes descienden de migrantes antiguos. Además, son experiencias comunes tanto entre las familias “criollas” como entre las familias de

particularidades y diferencias socioétnicas entre estas familias "criollas" e indígenas, puedan incidir en las relaciones domésticas que van configurando, resulta común ese nexo entre migración y búsqueda de trabajo. Ya sea que se haya salido de Catamarca en 1965 o de Pampa del Indio (Chaco) en 1991, las biografías confluyen en ese nomadismo que significa ir "buscando el peso" tras la "expectativa de conseguir trabajo".

A su vez, estas historias domésticas ponen de manifiesto la relevancia de las redes familiares de parentesco (M. S. Sussman y L.G. Burchinal; 1971)³⁵² en los procesos de la toma de decisiones sobre los lugares elegidos. Por lo general, un miembro de la familia se ha instalado con anterioridad en el lugar de recepción. Redes que van generando, como dijimos, un conjunto de procesos solidarios a lo largo de la conformación de los grupos domésticos. Así, en los momentos iniciales son fundantes del espacio residencial común.

"(...) vinimos ahí de mi hijo (...) El trabajaba en la Municipalidad (...) tenía una pieza, él estaba solo, no estaba casado. Entonces vinimos ahí y hice una casilla, una pieza cuatro por cuatro en el mismo lugar (...) después se la dejé a él cuando se casó (...)" (Reg.Nº3; FD;1993)

"Y nos vinimos y nos metimos en la pieza de él que era grande y de ahí empezamos ya a hacer la casa ¿viste? de mi mamá y empezamos, empezamos y nos quedamos porque... allá ¡ay! Es muy peligroso. Allá en Buenos Aires vos salís a trabajar y no sabés si volvés" (Reg.Nº3;FR;1993)

Estas redes de solidaridad entre parientes y vecinos se convocan y se despliegan en toda su potencialidad en los momentos en que se "levantan" o se construyen las casas como, así también, en los modos de sobrevivir cuando el trabajo es escaso.

"Nosotros estamos organizados de una manera que, por ejemplo, cuando yo no consigo trabajo, tiene trabajo mi viejo. Nadie dice nada, pero cuando mi

indígenas tobas. En cuanto a las familias indígenas, aún cuando se produce una fuerte migración en los años 90, los primeros migrantes a la ciudad de Rosario, son de la década del 60. Por esos años, llegaron Don Marcos Gómez, tal como nos fuera relatado en muchas oportunidades, así como también Don Montiel Romero y Don Victoriano Arce (en E.Achilli y S. Sanchez (1997; op.cit.:46-47). Nos referiremos más detenidamente a estos procesos en el siguiente capítulo.
³⁵² Mencionado en E.Achilli y otros (2000) op.cit.:111.

papá se queda sin trabajo y justamente yo consigo trabajo y siempre hay un jornal en la casa. Esa es la organización que nosotros tenemos en nuestro hogar” (L. Barreto, padre de niños tobas; Reg.Nº1;TMG;1995)

No obstante, no siempre esta organización de la vida doméstica resulta armoniosa. Aún cuando puedan generarse relaciones solidarias, también sucede que emergen procesos contradictorios y conflictivos en las relaciones domésticas que se vinculan con las características y posibilidades de inserción laboral de sus miembros.

Los modos, tipos y tiempos de las estrategias laborales, así como en quien recae el principal papel de proveedor de los recursos domésticos, modifica interacciones, valores, legitimaciones en la domesticidad de la vida familiar. Aquí hablamos de “estrategias laborales” para dar cuenta de una tendencia particular que asume el trabajo en los contextos de pobreza estructural. Nos referimos al hecho de que, fundamentalmente, se trata de modalidades relacionadas a la precarización de las inserciones no estables que las mismas tienen³⁵³. Así, se configuran alrededor de una modalidad que, cotidianamente, los mismos sujetos denominan “changas”. Trabajos acotados en el tiempo, hasta la finalización de la actividad que los convoca, que no cuentan con beneficios sociales alguno. Estas formas de inserciones laborales que toman las modalidades de intermitencia temporal y de informalidad muestra la precarización estructural que ha caracterizado la historia de las familias de la pobreza. Sin embargo, en el contexto de las transformaciones socioeconómicas de las últimas décadas, esta precarización se ha profundizado generando, también, conmociones a nivel de las relaciones domésticas.

³⁵³ Por lo general, esta característica de *temporalidad intermitente* que supone las inserciones laborales en los contextos de pobreza, es más común en los hombres. En el caso de las mujeres, sus inserciones como empleadas domésticas toman una características de mayor estabilidad en el tiempo. Habría que agregar que, las transformaciones socioeconómicas y políticas de las últimas décadas, en sus procesos de precarización general del trabajo han expandido estas “intermitencias” a los otros conjuntos sociales. No obstante, insisto que, en los conjuntos sociales de pobreza estructural, se configuran con determinadas particularidades.

“(...) sabés que pasa, que yo hace casi dos meses y medio que no puedo conseguir trabajo y, a veces digo: “yo cualquier día me voy por ahí y me voy a vivir solo”. O sea, a mí me da vergüenza que ella /por su señora/ esté trabajando, que yo estoy en la casa, que yo no pueda conseguir trabajo. Y es que no puedo conseguir trabajo, ése es el problema” (Reg.Nº1; TMG; 1995)

“(...) ella quedó cesante hace un par de meses largos y yo estoy desocupado (...) estoy cansado ... de los pedidos que salen en el diario (...) antes me anotaba en todos lados, nunca me llamaron para nada y para qué ahora me voy a gastar lo poco que tengo para comé, me lo voy a gastar en colectivo y... hay que pensarlo dos veces, entonces, directamente, ya no me molesto (...)” (Reg.Nº2; MRA-RC;1996)

Actualmente, los tiempos entre una “changa” y otra pueden ser muy prolongados e, incluso, permanecer de tal modo que introduce a los sujetos en situaciones de vida cargadas de una honda miserabilidad en las que pueden emerger distintas modalidades de desestructuraciones de los lazos familiares. Situaciones en las que nadie puede contener a nadie. Sin llegar a estos límites, los relatos anteriores ponen de manifiesto la carga tensional que supone, para el hombre, ese tiempo “sin changas” que no posibilita hacerse cargo de algún ingreso para el hogar. Procesos tensionales que se agudizan con la inversión de ciertos “roles tradicionales” jugados por hombres y mujeres en las relaciones domésticas.

En estos casos se pueden visualizar, también, pistas de otros procesos de la cotidianidad de las relaciones domésticas que nos interesa destacar como un modo de relativizar algunas versiones difundidas –estereotipadas- acerca de las familias de la pobreza. Así, la inserción laboral de la mujer-madre pareciera que incide, no sólo en estas perturbaciones que se introducen en las relaciones entre hombres y mujeres. A su vez, producen constricciones en la vida de las mujeres, a nivel de lo que significa el desarrollo de la maternidad. Los relatos y argumentaciones que producen los abuelos de una niña en edad escolar, pueden ser reveladores de algunos indicios diferentes de estas relaciones domésticas que,

suelen ser asociadas en muchos casos, con la cantidad de hijos que pareciera caracterizar a las familias de la pobreza³⁵⁴.

“Tiene una sola hija /por D./ porque trabaja. Trabajando no se puede tener más hijos (...) si ella tuviera que tener otro tiene que dejar de trabajar” (abuela; Reg.Nº1;FD;1993)

“(...) se va a trabajar y tengo que atenderla yo desde que era chiquita /a D./ y si ella tuviera que tener otra hija, tiene que dejar de trabajar” (abuela; Reg.Nº2; FD;1993)

“(...) en el hogar humilde, del trabajador, la mujer se ve obligada a salir a trabajar. En vez de tener seis, siete hijos, empezaron a tener uno o dos (...)” “El trabajo de la mujer, no sé, hasta ahora no lo definiría bien, bien. Yo digo que pierde. La mujer que trabaja afuera de empleada (...) llega el momento que pierde el derecho de mujer en el hogar, y empezando por los hijos, por la crianza (...) hay chicos que se crían tres, cuatro años con una sirvienta y está apreciando más el cariño de la sirvienta que el de la madre, la madre es una visita (...) y la madre está perdiendo el cariño de los propios hijos en el hogar de ella (...) Yo digo, hasta cierto punto que la mujer no tenga hijos /se refiere a cuando tiene que trabajar/ La mujer cuando tiene hijos estoy de acuerdo que tiene que criarlos la madre (...) esa madre tiene que ir de sirvienta porque no le alcanza y los chicos de ella quedan en la calle, abandonados o con un pariente (...) los hijos mayores están criando a los hijos menores, hacen a la vez de padre y madre dentro del hogar (...) para mí se hace una escala de descariño entre madre y el hijo y el marido y la mujer y la mujer y el marido. Se descalabra un hogar (...) (abuelo; Reg.Nº5; FD;1993)³⁵⁵

Estas argumentaciones desarrolladas por integrantes de un grupo doméstico que cumplen funciones de “crianza”, en esas redes de mutuas colaboraciones, adquieren significación tanto como descripción de las propias relaciones domésticas como del sentido que ellas adquieren para sus miembros. Del relato se desprende, en primer lugar, una situación de la mujer que trabaja – especialmente en los “hogares humildes”- que podríamos caracterizar como de

³⁵⁴ Se trata de un grupo doméstico conformado por los padres de D. –una niña que, en el momento de nuestro trabajo, en 1993, cursaba el primer grado y era única hija- y los abuelos del padre de la niña. La mamá de D. tiene 25 años y trabaja como empleada doméstica; el papá es empleado no calificado en una empresa de transporte y fue criado por su abuela, al momento de fallecer su madre. Aún cuando puede resultar una familia atípica ya que cuentan con dos inserciones laborales más o menos estables y, una tradición sociocultural diferente al de sus vecinos por parte de la abuela que es una migrante española, los relatos no dejan de tener significación para mostrar procesos heterogéneos al interior de la pobreza. En relación a la limitada cantidad de hijos no es la única situación que hemos registrado.

³⁵⁵ Ver E.Achilli y otros (2000) op.cit.:120-121

una doble expulsión de las funciones domésticas. Por un lado, las necesidades de mantenimiento de la vida familiar, la “expulsa” del ámbito doméstico al obligarla a “salir” a trabajar “afuera”. Por otro lado, se la “expulsa” de los “derechos” hogareños que tiene como mujer. Entre estos “derechos de la mujer en el hogar”, los que parecieran quedar más limitados son los maternales. En este grupo doméstico, se la ha desplazado de las funciones de crianza y socialización de su única hija. Además, las condiciones materiales –y, agregaría, socioculturales- la dilematizan “a trabajar” o “tener otro hijo”, en un círculo perverso en el que “necesita trabajar” y “si tuviera otro hijo tiene que dejar de trabajar”. Situaciones éstas, que si bien adquieren determinadas particularidades en las familias de la pobreza tal como el mismo relato lo pone de relieve, permiten visualizar las transformaciones de las relaciones domésticas en general a partir de las necesidades del trabajo femenino externo al hogar.

Además, una descripción doméstica en la que, también se destaca, un circuito de desplazamientos maternales a través del cual, las “sirvientas” –la madre de D., lo es- son las depositarias de la crianza y del afecto de los hijos de los patronos, cuyas madres también tienen que salir a trabajar “fuera” del hogar. Mientras, los hijos de las “sirvientas”, son criados –en el mejor de los casos- por los hijos mayores o por otros familiares adultos, como estos abuelos criando a D., o se crían solos en la calle, como suele resultar más común. Este circuito de desplazamientos provoca lo que estos sujetos caracterizan como una “escala de descariño” entre madre e hijos, marido y mujer que conduce a “descalabrar el hogar”. Descripciones que hablan del significado que tiene, para este abuelo, el trabajo de la mujer “fuera” del hogar y, al mismo tiempo, de las implicaciones emocionales que se construyen sobre las relaciones domésticas.

En síntesis, en ellas se ponen el acento en las “perdidas” que implica para la mujer-madre el “salir” del hogar cuando necesita trabajar. Desde las situaciones de “doble expulsión de las funciones domésticas” hasta los “circuitos de desplazamientos maternales” y de “pérdida de derechos hogareños” que se van produciendo. Además, también podrían estar mostrando algunas pistas de otros

modos de organización familiar en cuanto a la configuración de las unidades domésticas.

Me refiero, específicamente, a que esas modalidades podrían relativizar ciertas ideas extendidas alrededor de las imágenes de las familias que viven en condiciones de pobreza como carentes de toda "planificación familiar". Es decir, aquel sentido común generalizado, en torno de familias inmersas en un cierto "caos" que implica las convivencias "extendidas" entre parientes y una gran cantidad de hijos³⁵⁶. Estas contrastaciones, complejizan esa imagen de las familias de la pobreza, entendidas sólo como conglomerados que incluyen una gran cantidad de miembros. Los estudios mencionados hablan, por un lado, que más del cuarenta por ciento de estos grupos domésticos son del tipo de las familias caracterizadas como "nucleares". Por otro lado, el promedio general de personas que conviven en una misma residencia, sobrepasa apenas el de cinco integrantes³⁵⁷. Y, a su vez, plantean algunos otros procesos que problematizan aquellas imágenes unívocas de una domesticidad casi "irracional" cargada de una cantidad de hijos imposibilitados de ser contenidos afectiva y económicamente³⁵⁸.

³⁵⁶ Estas pistas podrían a su vez contrastarse con algunos estudios estadísticos que realizamos. Así por ejemplo, en 1996, de una encuesta aplicada a un total de 253 familias de las seccionales 4ta. Y 16ª, resulta que el 65% de las mismas son *familias nucleares* (familias configuradas por una pareja conyugal y sus hijos); el 26% *familias extensas* (aquellas configuradas por la co-residencia de una familia nuclear, con ambos padres o monoparental, y de algún pariente); 9 % de *familias monoparentales*. En ellas, el promedio de personas por hogar es de 5, 25. (En E. Achilli; 1996; op.cit., cuyo informe estadístico ha estado a cargo de las licenciadas Nora Moscoloni y Beatriz Santone) En otro trabajo, en el que la aplicación de una encuesta se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 1997 a familias de diferentes contextos de pobreza vinculadas a escuelas de la ciudad de Rosario, el 68,8% corresponde a lo que se conoce como *familia nuclear*. A su vez, este estudio, en relación a la cantidad de miembros por unidad doméstica, pone de manifiesto la siguiente información: el 40,3% representa a familias constituídas por una cantidad de miembros entre 1 a 5; el 50% incluye de 6 a 10 miembros; el 3,5% son familias de más de 10 miembros; el 6,2% representan a las familias en los que esta información no se ha contestado (Ver S.Sanchez, M. Nemcovsky y L. Giampani (2000) "Escuela y Ciudad. Una aproximación cuantitativa" en E. Achilli y otros (2000) op.cit.:33)

³⁵⁷ Para mayor precisión, ese promedio general, hay que matizarlo con los datos de la nota anterior. Es decir, el cincuenta por ciento de las familias que viven en la pobreza están integradas por seis a diez miembros y sólo un 3,5% incluyen más de diez integrantes (en S.Sanchez, M. Nemcovsky y L. Giampani; 2000:33)

³⁵⁸ No pretendemos mostrar una hipótesis contraria que plantee de un modo absoluto tal situación. Solamente, poner de relieve algunas puntas de diferentes procesos que cruzan la cotidianeidad de las familias que viven en la pobreza y, de hecho, cuestionar la carga de "irracionalidad" a las que pueden asociarse. Queda abierta la posibilidad de profundizar como se van configurando, los mismos, en las interacciones que suponen.

Ahora bien, volviendo a cómo incide en las relaciones domésticas las inserciones laborales de las mujeres-madres, es posible dar cuenta de otras argumentaciones que se construyen al interior de las mismas familias. Se trata de argumentaciones en las que subyacen, nuevamente, aspectos vinculados a la distribución del poder y/o autoridad familiar que se ponen en juego en estas relaciones domésticas cuando es la mujer-madre la que trabaja "fuera" del hogar. Así, por ejemplo, también se entiende que cuando la mujer aporta un ingreso al grupo familiar ella adquiere cierta independencia y "autoridad" en la domesticidad cotidiana.

"Lo que pasa es que al salir a trabajar la mujer y venir con un pesito, ya agarra un poquito más de autoridad en la casa digo yo" (abuela; Reg. N° 5; FD;1993)³⁵⁹

Tal vez, al interior de estas relaciones domésticas, se ponga de manifiesto una profundización de las situaciones de tensión ya mencionadas³⁶⁰. Es decir, las contradicciones entre, por un lado, la "pérdida de los derechos hogareños" como el maternal –tanto por el desplazamiento en la crianza de su hija, como por las restricciones que se le imponía a tener otros hijos- y, por el otro, la mayor independencia y "autoridad" que el manejo del dinero le puede otorgar.

Podríamos ampliar este nivel descriptivo de las relaciones domésticas que se configuran en los casos de complementación de inserciones laborales de la mujer y el hombre, contrastando el análisis con otros grupos. Por ejemplo, comparando con otras situaciones en la que la inserción laboral de la mujer-madre no resulta tan decisiva ya que es el padre el proveedor principal de los ingresos del hogar. En estos casos surgen situaciones que brindan otros indicios de estas cotidianeidades domésticas³⁶¹.

³⁵⁹ Ver E. Achilli y otros (2000) op.cit.; pag.122. Se trata de argumentaciones de la abuela de la familia de D., que ya hemos visto.

³⁶⁰ La madre de D., que trabajaba como empleada doméstica sólo medio día, tenía previsto aumentar su horario de trabajo en la misma casa de familia, hasta las tres de la tarde (según nos refirió en una de nuestras visitas en agosto de 1993)

³⁶¹ Por ejemplo, la familia de R., un niño de 6 años que, en 1993, cursaba el primer grado de su escolaridad al igual que D., está conformada por su madre (de 24 años), su padre (de 28 años) y un hermano de 4 años. En el transcurso que realizamos el trabajo de campo comenzó a vivir con

En primer lugar, si analizamos la constitución de esa red familiar de ayuda mutua que se pone de manifiesto cuando la mujer-madre no está, en el caso de este grupo doméstico, parece que la misma es más débil. Aquí está dada por la presencia de una joven sobrina que se ha desplazado hacia este hogar a partir de las dificultades en la convivencia del propio, y que se limita a “cuidar a los chicos” cuando la madre va a trabajar. En segundo lugar, en cuanto a la distribución de las tareas del hogar, es la madre la que asume la responsabilidad total ya que su marido “trabaja mucho”³⁶².

Finalmente, al interior de ese núcleo familiar, la autoridad del padre parece estar legitimada en un proceso de entrecruzamiento entre determinadas prácticas y un imaginario simbólico construido, en especial desde la madre. En muchos casos es el padre quien tiene poder de decisión³⁶³, basado en ese imaginario simbólico reforzado, fundamentalmente, por la madre pero que, también se desprende de ciertas prácticas en las que se naturaliza determinada autoridad paterna. Es decir, un conjunto de situaciones tales como el reconocimiento a variados aspectos de la vida familiar porque “mi marido dice”, o los modos de

ellos, una sobrina del padre, que se fue de su casa a partir de los problemas que tuvo con el hombre que vive con su madre. Esta sobrina, de 16 años, colabora con el cuidado de los niños los dos días que la madre sale a trabajar “por hora” como empleada doméstica en una casa a pocas cuadras de la suya. Sus “patrones” tienen un negocio de venta de ropa de artículos deportivos y, además, una carnicería. Por eso, se ha establecido una relación laboral “por hora” pero que, en muchas ocasiones, cobra la mayor parte de su sueldo “en especies”, tal como relata: “Yo hago así, me compro zapatos para mí, esas cosas, pero siempre estoy endeudada. Ese fue nuestro arreglo. Y si yo saco mucho, no le pido plata, trabajo y me descuenta (...) Cuando no le debo nada, trabajo y me traigo plata” (Reg. N°3; FR;1993). En cuanto al padre, trabaja en una de las fábricas que quedaba en el barrio desde las 7 hs. de la mañana hasta las 19 horas. Parte de esas doce horas de trabajo diario están destinadas al aprendizaje del oficio de soldador, dada la posibilidad de su ascenso por influencias de un primo, nombrado como encargado. Ver E.Achilli y otros (2000) op.cit.:123

³⁶² Prestar atención a la organización de la domesticidad supone poner de relevancia otros procesos en los que los niños y niñas, ya sea de un modo explícito o no, configuran también sus experiencias formativas. Por lo general, la responsabilidad de las tareas domésticas –comida, lavado, planchado– está a cargo de las mujeres y, aún cuando a veces, suelen quejarse por la cantidad de “trabajo” que implican las tareas domésticas, estas aparecen como “naturales” a su género. Cuando esto no ocurre, como vimos en páginas anteriores, se acrecienta una sensación del “rancho que se viene abajo” tal como manifestaba un padre, cuya mujer alcohólica “ya no hace nada, no lava ni los platos”. Sin embargo, no siempre es la mujer quien se hace cargo de las actividades hogareñas. En el caso de algunas familias, cuando la mujer trabaja “(...) él también ayuda, si tiene que lavar los platos, lava platos, si tiene... él se acostumbó así” (Reg.Flia.8/MN-PM; 96; en E.Achilli (1996) op.cit.:20

³⁶³ Por ejemplo, la madre de R. en determinada oportunidad, trabajó menos horas por indicación de su pareja.

división del trabajo hogareño, o las valoraciones acerca del papel del padre en la crianza de los hijos, son algunos de esos elementos que actúan como refuerzos simbólicos acerca de la autoridad masculina. En este caso, también recayó en el hombre, la decisión de incorporar a su mujer a la iglesia evangélica provocando en ella un cambio en sus esquemas valorativos que inciden en las relaciones domésticas.

“Yo empecé a ir porque mi marido empezó (...)” (madre; Reg.Nº2/FR/93)

“Nosotros vamos a la iglesia y nosotros somos consagrados a Dios ¿viste? Ya el otro día te dije las cosas mundanas. Yo antes, mi vida era un desastre. Nosotros tomábamos vino, me peleaba con mi marido, mi marido fumaba, era un desastre. Y cuando nosotros conocimos a Dios, conocimos lo que era el Señor. El Señor transforma las vidas, nos entregamos al Señor y de ahí empezamos a ir a la iglesia” (madre; Reg.Nº3/FR/93)³⁶⁴

No obstante, si bien es a partir de la decisión e insistencia del padre, que se integran a la iglesia evangélica, tal incorporación incide en las relaciones domésticas en un doble sentido. Desde un punto de vista, supone un conjunto de creencias y valores que “transforma las vidas” y repercute tanto en la interacción de la pareja como sobre las experiencias formativas de los niños. Desde otro punto de vista, se produce, en parte, una delegación o desplazamiento de la autoridad depositada en el padre hacia la iglesia. Ahora, la iglesia y sus normas son también un centro de legitimación –que, a veces, se torna hegemónico- de las prácticas y relaciones familiares. Tal es así que, lo que se interpreta como criticable en el padre, puede “transformarse conociendo al Señor”.

“Y tomaba... como ya te dije el otro día, porque se ponía loco, tomaba, la plata no le alcanzaba, tomaba, me hacía problema y no sé hasta qué extremo llega la persona cuando toma (...)” (madre; Reg.Nº 5/FR/93)³⁶⁵

³⁶⁴ Ver E.Achilli y otros (2000) op.cit.:124. Si bien aquí, lo describimos desde las particularidades que adquiere en este grupo doméstico, el papel de las iglesias –en especial, las evangélicas- son comunes en las experiencias de vida de los grupos domésticos que viven en la pobreza, como volveremos a mencionar más adelante.

³⁶⁵ Ver E. Achilli y otros (2000) op.cit.:124

Es decir, aquello que es reconocido negativamente como “fumar”, “tomar”, “hacer problemas” e, incluso, que “la plata no alcance” puede ser modificado por el Señor”. Si bien esto podría ser planteado como un desplazamiento de la autoridad legitimante del padre hacia la iglesia, es posible relacionarlo -o preguntarnos, para no abusar en la interpretación-, sino está indicando otras modalidades de reforzar alguna autoridad que permita contener la vida familiar cuando ésta se presenta difícil en estos contextos de pobreza urbana. Algo sobre las desestructuraciones de las autoridades paternas/maternas veremos a continuación.

Familia/s: producción social del sufrimiento en las biografías de la pobreza

“(…) a mi me da miedo que sufra lo que yo sufrí (por su hija; madre de M.B.; Reg.Nº 5; TM/EC-IC;1996)

Cuando el desempleo estructural se agrava, la pobreza se profundiza y las condiciones de vida de las familias se resquebrajan, las experiencias de los niños no están ajenas a las historias de abandono y maltrato que marcan las biografías en las “villas miserias”.

Los niños y las niñas configuran sus vivencias en medio de una realidad socioespacial dominada por la violencia que va calando las interacciones cotidianas y penetra las rutinas de la vida familiar³⁶⁶. Son parte de un conjunto de procesos que dejan huellas en las historias de las relaciones domésticas de estos niños. Prácticas, relaciones y procesos cotidianos que, en otro trabajo,

³⁶⁶ J.Auyero (2001) muestra distintas situaciones de violencia que se viven en una “villa miseria” del Gran Buenos Aires derivadas de este desempleo permanente que supone la actual “pobreza estructural”. Según datos facilitados por el INDEC y de una encuesta que el mismo autor realizara en 1996, plantea que el 62 por ciento de la población de entre dieciocho y sesenta años está desempleada o subempleada. Y, además, destaca la generalización del desempleo permanente: más de la mitad de los desempleados no han tenido trabajo durante doce meses consecutivos. En J. Auyero (2001:13) “Introducción. Claves para pensar la marginación” en L.Wacquant (2001) op.cit.

caracterizamos como la producción social del sufrimiento³⁶⁷. Un conjunto de situaciones que, los niños y niñas de las "villas miserias" van "sufriendo" e incorporando en sus rutinas diarias, como parte del desempleo, la privación material, la agudización de las crisis de sus relaciones domésticas.

Procesos de una rutina diaria que los niños alternan con la experiencia escolar. Es decir, los niños que durante parte de la mañana, de la tarde, o en el "turno intermedio", están viviendo los procesos escolares que mostramos en el capítulo anterior son, en muchos casos, los niños que comparten su temporalidad diaria con las situaciones de exclusión laboral de sus padres, de alcoholismo, de violencia familiar. Distintas temporalidades en la cotidianeidad de la vida de los niños en las que, el tiempo de su escolarización se cruza con el tiempo de las dramaticidades domésticas. Con una temporalidad de experiencias afectivas cargadas de tanto dolor que, el ámbito doméstico, aparece como ese espacio de las interacciones en las que "nada se aprende" más que el sufrimiento de los abandonos y la humillación. Así lo pone en evidencia el relato de la madre de M. B., una niña que cursaba el primer grado en el momento de nuestro encuentro:

"Yo te digo que de mi mamá ni de mi papá aprendí nada, porque mi mamá se separó de mi papá porque tomaba mucho (...) mi mamá me pegaba, me dejó (...) y sabés lo que me decía /reproduciendo un diálogo con su madre/ "yo si fuera vos con ese cuerpito, pero me mantienen los hombres a mí, andá que te mantengan los hombres" (...) mi papá tomaba todo el día y estaba juntado con una mina que no me quería, ellos se peleaban y él le pegaba a ella. Ella me echaba a la calle y yo lo que aprendí lo aprendí en la calle (...) a mí me da miedo que sufra lo que yo sufrí /por su hija/ (madre de MB; Reg. N° 5; TM/EC-IC; 1996)³⁶⁸

Distintos relatos de jóvenes mujeres, muchas de ellas madres de niños en edad escolar, nos aproximá tanto, al dolor de los abandonos que han sufrido de sus propias madres como a los castigos y violencia física a que han sido sometidas por sus padres. Son historias, donde se juegan el sufrimiento que

³⁶⁷ Ver E.Achilli; 1996; op.cit.:26. Hemos tomado la idea de "producción social del sufrimiento" del uso que realizan M.R.Neufeld y A. Tisted para describir los "sufrimientos" en las experiencias escolares de niños inmigrantes. Ver M.R.Neufeld-A.Thisted (1999) *De eso no se habla...*; Editorial Universitaria de Buenos Aires; Buenos Aires. También utiliza esta noción P. Bourdieu (Dir.)(1999) *La miseria del mundo*; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires (org.en francés:1993)

³⁶⁸ Ver E. Achilli (1996) op.cit.:23

provocan las situaciones que se viven alrededor de estas familias expulsoras de los hijos.

A su vez, muestran la presencia que adquieren en la vida de los niños y los jóvenes de la pobreza, ciertas instituciones "normalizadoras", externas a la familia, como pueden ser, los tribunales de justicia, los jueces de menores, los hogares de huérfanos, la policía. Así, el relato que realizan tres jóvenes hermanas –de 15, 17 y 19 años, ésta madre de un niño- que vivieron parte de su infancia en un hogar para huérfanos, muestran aspectos de esos procesos.

"Nosotros estuvimos en la calle dos o tres días y encima quisimos pedirle a mi abuela, a mi mamá que nos ayudara...mi hermana le pidió para nosotras porque éramos mujeres, habíamos salido del Hogar. Por nosotras que no podemos estar en la calle y...le pidió, le pidió a mi mamá, pero ella dijo "yo no puedo, yo vivo con la abuela" (...) estábamos en la calle y mi mamá no se hizo cargo, se borró, se lavó las manos ...así que mi madrastra nos llevó a la casa de ella por un tiempo (...) pero él (por el padre) nos pegaba, nos pegaba mucho (...) cuando salimos del Hogar, el día que salimos del Hogar, empezamos a recibir palos. A ella (por S., de 15 años) le pegaba con palos, a ella le ha desfigurado el brazo con un cinto, la espalda también (...) nosotras estamos recansada ...entonces mi hermano agarró y llamó a la abogada de Bienestar Social de nosotras tres (...) ese día nos revisaron los médicos y le han dicho "si, están golpeadas" y ese día tiene la tutela mi hermano pero...Tribunales le dio cargo en palabras... (...)" (C.,17 años; F.J/Reg. N°2; CP-LS;1996)³⁶⁹

Jóvenes cuyas infancias transcurren entre la violencia familiar, la calle o las instituciones judiciales. Infancias que van buscando un lugar donde estar. En muchas de las madres jóvenes, se cruza la memoria de sus dolores infantiles y la soledad que sienten frente a su propia maternidad. Así la mamá de M., una niña de seis años cuando trabajamos con ellas, nos relata

"Tiene seis años la mía y cuando estuve teniendo a mi hija, yo estuve sola en el parto (...) mi marido se fue a mi casa a cuidar a los chicos y estuve sola, sola con el suero, toda solita. Entonces yo pensaba, cuando mi hija tenga su primer hijo yo voy a estar con ella, no la voy a dejar porque es tremendo estar sola (...) me hubiese gustado que esté mi mamá también, no a lo mejor en la sala de partos pero esperándome ahí afuera, esperando ver a su nuevo nieto (...) pero ella es

³⁶⁹ Ver E. Achilli (1996) op.cit.:26

muy cerrada no participa mucho (...) son cosas que duelen pero que ello (por su hijos) no van a pasar, yo no les voy a dar eso a mis hijos" (F.M./TM/Reg. N° 5; EC-IC)³⁷⁰

En muchas de estas biografías de la vida familiar de madres de los niños en edad escolar son recurrentes las expectativas de que sus hijos "no pasen lo mismo" que ellas. Que no sufran lo que ellas han padecido en sus relaciones domésticas y que viene a la memoria por aquello de que "el padre vivía borracho y nos maltrataba" o porque las madres las abandona, las incita a la prostitución, o "me contagiaba, porque ella es drogadicta"³⁷¹. Son relatos en los que se ponen de manifiesto los intentos por construir identidades maternas diferenciadas a las que ellas han vivido como niñas en los modelos de sus propias madres. No obstante, en distintos casos, estas historias de violencia familiar parecen repetirse.

"(...) estaba haciendo lo mismo que mi mamá conmigo (...) y cuando empezó a caminar, cada macana que se mandaba me parecía que lo quería matar. Le quería pegar tan fuerte para que me hiciera caso (...) me daba gana de estropearlo para que se quede quieto" (F.M/ TM/Reg.N° 5/EC-IC)³⁷²

Madres que relatan sus sufrimientos infantiles, que aspiran otras vidas para sus hijos pero que quedan, muchas veces, envueltas en situaciones sociales y emocionales en las que se reproducen situaciones de escasa o nula contención familiar para los niños. Familias en las que, además, la conformación de los vínculos matrimoniales pareciera remitir a una tradición que podríamos plantear como de cierta circulación "flexible" de las paternidades, como podemos desprender del relato de algunas madres:

"El padre de las dos nenas vive en la otra cuadra (...) las dos las tengo con mi apellido (...) después que me separé del papá de las nenas, me junté con un muchacho que era casado (...) después empecé a andar y vivir con C. y quedé embarazada, estoy de dos meses y medio" /C. estaba preso "acusado de una muerte" en el momento de la entrevista/ (F.C./EC-IC; 1996)³⁷³

³⁷⁰ Ver E.Achilli (1996) op.cit.:23

³⁷¹ Ver E. Achilli (1996) op.cit.:23

³⁷² Ver E.Achilli (1996) op.cit.:24

³⁷³ Ver E.Achilli (1996) op.cit.:28

“Lo que pasa es que ella /por su hija/ es hija de soltera ¿viste? y ella me echa mucho en cara que no se crió con el papá. Los otros se criaron con el padre pero el padre vivía borracho y nos maltrataba, directamente ninguno se crió con el padre (...) los chicos no lo pueden ni ver y ella /por la joven/ había otras cosas, como te podría decir... que yo me enteré viste... más o menos cuando ella tenía catorce años. Vos me entendés...” (F.P/GB-GV;1996)³⁷⁴

En estas relaciones domésticas fragilizadas en espirales de indigencia y violencia, transcurre la vida de muchos niños y jóvenes. Niños y/o jóvenes que no son contenidos por los adultos sino, por el contrario, son agredidos y violentados por ellos³⁷⁵.

Pero, en esa miserabilidad de las vidas de la pobreza, en esa producción social del sufrimiento en la que los niños y niñas son los más afectados, también, son muchos los adultos que experimentan el dolor de no poder/no saber cómo cuidar de sus niños y niñas en medio de la hostilidad de una ciudad que los expulsa del trabajo y de un Estado que, por un lado, los abandona en sus inversiones sociales y por otro lado, los persigue criminalizando sus penurias.

En el caso de las familias de indígenas toba, los padres perciben los peligros que el “vivir en la ciudad” puede acarrear a sus hijos pero “no saben” como prevenirlos. Una mamá, nos dice, que cuando estaban en el campo sabían como “enseñarles” a que se cuidaran, por ejemplo, de la mordedura de una víbora. Pero, en la ciudad, no saben como advertir a sus hijos de los peligros de la vida urbana³⁷⁶. Aunque saben que, de esos peligros, a los que más temen es a la posibilidad que “otros” los incite a la drogadicción y al robo, les preocupa cómo “enseñar”, a que sus hijos, se resistan a lo que puede “exigirle” “un amigo de otra villa”.

³⁷⁴ Ver E.Achilli (1996) op.cit.:21

³⁷⁵ En la fragilidad de estas relaciones domésticas, aún cuando todos los niños viven el maltrato de sus mayores, generalmente, son las niñas las que sufren violaciones y las mujeres las que son golpeadas por hombres alcoholizados. Sin embargo, en esta *producción social del sufrimiento*, quedan todos atrapados en múltiples padeceres.

³⁷⁶ En entrevistas con Ofelia Morales; 1994

“Acá en la ciudad, nosotros tratamos de enseñarles bien a los chicos. Pero cuando los chicos sean un poquito más grandes, se empiezan a juntar con el amigo... Nosotros le enseñamos que no roben, que no hagan maldición a otro, que no se endroguen (...) Nosotros tenemos miedo en eso (...)” (J. R. Paredes, padre de niños toba; TMG/Reg.Nº4; 06/10/95)³⁷⁷.

Temores que se enlazan con las vivencias de muchas de las familias indígenas cuyos hijos ya han sido reprimidos por la policía porque estaban “endrogados” o porque los han acusado de robo, o porque han peleado y se han enfrentado con otros grupos de jóvenes. Sin embargo, aún cuando muchos jóvenes indígenas padecen estas situaciones, las relaciones domésticas de sus familias resultan más estables que las descritas más arriba³⁷⁸. No obstante, los padres tienen temores y sienten que, a medida que los chicos crecen y “se juntan con otros” o se “van al centro, a las esquinas a abrir las puertas de los taxis”, se alejan sus posibilidades de “enseñarles” y que, la voz de “los mayores” ya no es tan significativa como lo fueron para ellos, en sus propias infancias.

Estas distancias intergeneracionales, que se expresa en una pérdida de legitimidad de la autoridad, genera, en los padres, un conjunto de angustia y desorientación. Así lo expresan también, padres no indígenas:

“Yo les hablo mucho pero no entienden (...) los chicos me preocupan muchísimo porque salvo el que está internado, estos de acá andan sueltos, no nos hace caso o sea son rebeldes (...) Y eso me pesa muchísimo, que pasen los años como digo yo y, que no aprendan ni a leer, que se yo, a lo mejor hago mal en

³⁷⁷ Ver E.Achilli y S.Sanchez (1997) op.cit.:60-61

³⁷⁸ Aún cuando no hemos realizado un trabajo comparativo exhaustivo entre familias indígenas y familias “criollas”, el conocimiento en profundidad de las mismas nos induce a realizar tal afirmación. Es decir, que las familias indígenas aparecen como más estables en la conformación de sus relaciones matrimoniales y, así mismo, con menor incidencia de violencia familiar. Por lo tanto, los niños están más contenidos en relaciones domésticas que, en muchos aspectos, están impregnadas de algunas tradiciones socioétnicas acerca del sentido de la familia como, también, de la propia comunidad, tal como la entienden. Así por ejemplo, nos relatan: “*Aparte de la familia que es el hogar, nuestros padres, hermanos, aparte de todo eso en la comunidad existe otra familia que es más grande, que representa a toda la comunidad indígena (...) Casi toda la comunidad se respeta. Por ejemplo entre nosotros, se encuentran dos ancianos, aunque no sean familiares, pero siempre se tratan como hermanos (...)* (L.Barreto/TMG; Reg.Nº1;1995) “*El sentido de la familia, es la gran familia, el afecto, el abuelo, la abuela (...)* hay un afecto relativo a la familia, relativo del menor al mayor. O sea, que se encadena el afecto y los sentimientos familiares” (O.Morales/TMG; Reg.Nº1; 1995) En E. Achilli y S. Sanchez (1997) op.cit:39

decir. Me pesa más que no sé que, que se yo, para no aprender a leer por lo menos (...) Ahora no sé, que se yo, o estoy equivocado yo pero creería que no. Yo siempre le estoy hablando que tengan cuidado (...) Las autoridades no quiere que les pegue más a los chicos. Yo muchas veces los cinteaba, a lo mejor hago mal en decir, esto es medio duro para mí (...)" (padre; FE; Reg.Nº2;CM-EM;1996)

"Los pibes ahora no le dan... al padre no lo respetan más. Antes vos tenías, te decían no te movés de acá y no te movías (...) y ahora vos le tenés que decir, romperle un palo en la cabeza y se van lo mismo. Porque es distinto. El respeto a la gente grande no lo tienen, ni en la calle (...) hay que ver la falta de respeto a la madre, al padre, a la abuela, no le importa nada. Por eso digo que no se, es distinto la crianza" /dice el padre y la madre agrega/ "ahora no se sabe si ellos te pegan a vos o vos pegarle a ellos, o decirles algo, te contestan con cada palabras que... te dejan mudo ¿viste?" (FS; Reg.Nº3; MRA-RC;1996)³⁷⁹

Relatos de las "preocupaciones" de los padres ante sus hijos "rebeldes" y la deslegitimación en las que caen los distintos modos en que ensayan su autoridad desvanecida. Padres que quedan tironeados entre las palabras que los chicos "no entienden", las violencias que ejercen sobre sus hijos y que "las autoridades" ya no les permiten o la violencia de los propios hijos que los "dejan mudos".

3. FAMILIA/S DE LA POBREZA: CONSTRUCCION DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS

Hasta aquí, hemos puesto de manifiesto un conjunto heterogéneo de procesos y relaciones domésticas en las que se involucran los niños que concurren a las escuelas insertas en los contextos de pobreza urbana. Descripciones del mundo familiar para acercarnos, desde este foco, al sentido que tiene la vida escolar de estos niños.

Como ya hemos dicho, un sentido que se va configurando históricamente en el cruce y en las huellas de distintos procesos. Algunos remiten a la estructuración de las tendencias estatales; otros a las múltiples mediaciones de esas tendencias en los cotidianos escolares; en tanto que otros, se vinculan, a las

³⁷⁹ En E.Achilli (1996) op.cit.:20-21

distintas modalidades que se juegan en la sociedad civil como expresiones que demandan, generan expectativas o resisten determinados sentidos y estructuraciones de la escolarización³⁸⁰. Nuestro intento es el de analizar, algunos de estos diferentes procesos en los nexos relacionales de sus configuraciones cotidianas. Específicamente, aquellos que devienen del cruce entre escuela y familia en los contextos de pobreza urbana de estos tiempos.

En tal sentido, considero que acercarnos a los procesos domésticos nos posibilita entender de un modo más integral, las prácticas y relaciones escolares de los niños y las niñas que viven en la pobreza. A continuación, retomaré con mayor especificidad, estos procesos de construcción del sentido que adquiere la escolaridad desde las configuraciones familiares. Para ello, distinguiré dos dimensiones analíticas.

Por un lado, lo que ya venimos trabajando a modo de cómo, el mismo ámbito doméstico, se configura en un importante espacio de las experiencias formativas de los niños en la medida que los tiene como protagonistas de distintos procesos. Es decir, retomar algunas de estas experiencias de aprendizajes domésticos que, en el cruce con las que se desarrollan en el ámbito escolar, nos posibilita comprender de un modo más totalizador el sentido de la escolaridad que se va construyendo en los niños.

Por el otro, el nivel de las demandas, expectativas y frustraciones que se construyen a modo de expresiones conscientes y/o ideológicas en los ámbitos familiares³⁸¹.

³⁸⁰ Como dijimos en otros capítulos, no consideramos bajo la noción de "sociedad civil" ningún sujeto homogéneo. Aquí, por ejemplo, puede incluir desde los movimientos magisteriales y sus expresiones sindicales —que, de hecho, están contenidos en los cotidianos escolares—, hasta los movimientos de padres o comunitarios, con la advertencia también, de sus diferencias y contradicciones internas. De ellos, el proceso más organizado y visible, ha sido el desarrollado por la comunidad de indígenas toba que, por la particularidad que toma, desarrollaremos en el último capítulo.

³⁸¹ Este nivel, podría dar lugar a un análisis más detenido en los procesos de negociaciones y enfrentamientos que derivan de algunas organizaciones de padres como las "cooperadoras escolares". Sin embargo, no ha sido este nuestro foco de atención. Más bien, aquí lo limitaremos a determinadas construcciones explícitas que realizan los padres y las madres acerca de la escolarización de sus hijos, independientemente de si están o no organizados colectivamente. No obstante, en el capítulo siguiente, retomaremos el sentido que adquiere la escolarización indígena, acá sí como expresión colectiva de la lucha por la educación que han desarrollado los tobas en la ciudad.

a) Las experiencias formativas familiares

Como hemos visto, los niños y niñas se involucran, en el ámbito familiar, en un conjunto de prácticas y relaciones cotidianas. A partir de las mismas van realizando diferentes aprendizajes cuyo carácter y sentido dependerá de las condiciones en que se desarrollan las relaciones domésticas en las que se insertan. Se trata de las prácticas materiales en las que socialmente el niño participa, de los procesos de significación que va construyendo, como de los límites y posibilidades que le brinda la familia como contexto.

Estos procesos de apropiación que realizan en el ámbito familiar, al dialectizarse con los que realiza en el ámbito escolar, configuran de un modo específico las prácticas y el sentido que adquiere para otros –padres, maestros- y para él mismo el proceso de escolarización que protagoniza³⁸².

De ello se desprende una concepción de niño como sujeto activo, constructor, en parte, de sus propias experiencias formativas y, al mismo tiempo, supone marcar los límites y condicionamientos sociales e institucionales que tiene. Es decir, las experiencias formativas del niño se van desarrollando dentro de un juego de limitaciones y posibilidades que –explícita e implícitamente- le van imponiendo las situaciones –ya sea familiares o escolares- en las que se despliegan. Tratándose, particularmente, del sujeto niño estas limitaciones y posibilidades se tornan relevantes, tanto por estar relativamente excluido de las inculcaciones que se intentan desde el mundo de los adultos, como por la definición sociocultural acerca de la niñez y de lo que se supone acerca de la pertinencia de los aprendizajes y habilidades que le corresponden. Una definición sociocultural e histórica de la niñez que se va poniendo en evidencia de distintos modos.

Tal como se ha visto en el anterior capítulo y en este mismo, en la escuela y en la familia, se juegan prácticas e imágenes acerca de lo que se espera de este niño. Aquí, solamente, retomaremos dos modalidades significadas por los

³⁸² E. Achilli (1992) *Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños* (Documento de Trabajo); Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales –CRICSO-Rosario; Argentina

padres en las que se ponen en juego, en la construcción de la imagen del niño, aspectos que hacen a las configuraciones de la infancia en estos tiempos y contextos sociales.

Por un lado, aquella que se va constituyendo cuando estos padres adultos marcan el sentido de ser niño hoy, contrastando con sus propias experiencias infantiles. Encuentran diferencias importantes tanto a nivel de las interacciones entre adultos y niños como a nivel de las prácticas y responsabilidades asumidas por los niños.

En relación a las dinámicas intergeneracionales ya vimos indicios de procesos de deslegitimación de las autoridades adultas. De ahí que sean significadas en un "antes" que implicaban interacciones "respetuosas", "educadas" hacia "los mayores", en los que muchas veces, ni siquiera se los "tuteaba". Las formas y modalidades de "castigo" que los padres de "antes" imponían –ya sea, como castigo corporal "con un látigo" o con sólo una "fuerte mirada"- siempre suponían una autoridad legitimada por los niños.

En cambio hoy, como vimos anteriormente, los padres expresan sus dificultades para que los niños o los jóvenes "entiendan" lo que ellos pretenden transmitirles. Ya sea "rompiéndoles un palo en la cabeza" o "retándolos", "hablándoles", "mandándolos al rincón" la situación, tal como la presenta una madre, es que "me la paso gritando y no me hacen caso"³⁸³.

A su vez, en estas contrastaciones que realizan los padres, también son diferentes los motivos considerados como transgresiones a "castigar". Generalmente, los relatos remiten a un "antes" en que lo transgredido eran obligaciones de tipo laboral. Por ejemplo, una madre nos informa acerca de los castigos que recibía cuando niña: "mi mamá si nos tenía que pegar nos pegaba cuando no hacíamos lo que nos mandaba: lavar la ropa, solearla, hacer el pan,

³⁸³ En E.Achilli y otros (2000) op.cit.:130. En los relatos de esta mamá, se pone en evidencia que, entre las modalidades de "castigo" que se usan en el ámbito familiar, se han incorporado aquellas que han sido comunes en el escolar. Así por ejemplo, "mandar al rincón" es un modo que, fundamentalmente, estaba más generalizado en los tiempos de las experiencias escolares de los padres. Actualmente, en las escuelas, estas modalidades de "castigo" son menos utilizadas por los maestros, aún cuando pueden observarse algunas persistencias .

trabajar el campo”³⁸⁴. En cambio, las transgresiones de los niños que hoy preocupan a los adultos de sus familias, se vinculan más bien a “que contestan mal”, a “que se escapan a la calle” y, de un modo particular, al temor a las “malas compañías”, a que “roben”, a que “se den con la bolsita de poxiran” o “se endroguen”.

Por otro lado, los padres no sólo construyen estas diferenciaciones socioculturales entre los niños, referidas a “otras” épocas. También lo hacen entre niños del presente. Así cuando diferencian a sus hijos de los “vecinos” o de los de “otras villas” ya sea porque “tienen otras costumbres”, porque “se pelean”, “no respetan a sus padres, como ese que le pegó al papá que es ciego”, o porque las familias “son de mal vivir”, o “roban” o porque se “endrogan”. Estas prácticas de diferenciación o de constituciones de otredades cercanas son modalidades comunes de “infradiferenciación” o de construcción de microjerarquías al interior de la misma “villa miseria”³⁸⁵. Modalidades que, además, llevan a evitar que los niños frecuenten a esos “otros”. Cuando son pequeños, algunas familias, los tienen “encerrados” en el espacio reducido de la vivienda, generando un conjunto de conflictos entre adultos y niños. Sin embargo, como vimos, el temor se expresa a las dificultades para ejercer la autoridad cuando estos crezcan. Un temor que, de hecho, está anclado en las vivencias que ya tienen como padres de otros niños mayores o el de las experiencias de vecinos y parientes.

Por último, me interesa destacar otras situaciones que se viven al interior del mundo doméstico, que podríamos entender como parte de las “pedagogías familiares” que se ponen en juego en las relaciones intergeneracionales. Por un lado, la incorporación de los niños al aprendizaje de ciertas prácticas laborales que desarrollan los adultos. Así es común, que gran parte del grupo familiar colabore en las actividades de “cirujeo” que van

³⁸⁴ Ver E. Achilli y otros (2000) op.cit.:130

³⁸⁵ L. Wacquant (2001; op.cit.:142-143) comparando las estructuras socioorganizativas y cognitivas de la *banlieue* francesa con los *ghetos* norteamericanos, plantea que en ambos casos se producen estas “infradiferenciaciones” o microjerarquías internas. Las interpreta como mecanismos o estrategias que permiten revalorizar lo propio frente a las estigmatizaciones

desarrollando en la ciudad. Esto supone adquirir un conjunto de conocimientos relacionados a cómo y qué seleccionar entre todo aquello que en la ciudad se desecha como "basura" y, a la vez, organizarlos para su venta. En estas actividades están incluidos niños y niñas. En otras, como por ejemplo, aquellas vinculadas a las "changas como albañil" son los varones a los que los padres incorporan en sus trabajos como para "que el chico se vaya haciendo"³⁸⁶.

Por otro lado, los padres y, en especial las madres, construyen ciertas imágenes a través de las cuales explican los modos en que se expresan sus niños en el ámbito familiar. Así, interpretan que determinados "problemas de conducta" se debe a los "celos" entre hermanos, o porque uno de los hijos "quiere sobresalir" o, también, pueden realizarse ciertas argumentaciones acerca de los "nervios" de los chicos³⁸⁷.

Además, son recurrentes las percepciones de los padres acerca de las dificultades de aprendizaje de sus hijos ligadas a imágenes tales como "la cabeza no le da". Podríamos vincular esta situación con los procesos de escolarización vivido por los niños. Fundamentalmente, con aquellos procesos escolares que "patologizan" sus prácticas y los modos relacionales de los alumnos. En muchos casos esto se traduce, en las recomendaciones que los maestros realizan a los padres para que consulten a un psicólogo³⁸⁸. De ahí que se incorporen al ámbito familiar a modo de "psicologizaciones" que devienen de un desplazamiento de la misma psicologización que se realiza en la vida escolar. Demandas recurrentes de los maestros ante lo que consideran "problemas" de los niños y que, de hecho, no siempre pueden ser satisfechas por los padres, por lo que suelen generar situaciones conflictivas entre padres y maestros. En algunas ocasiones, no son

generales. Como mostramos en este capítulo, estas modalidades de "diferenciaciones" de "otros" cercanos socialmente, se presentan en distintos procesos de la vida de las familias en la pobreza.

³⁸⁶ Ver E. Achilli y otros (2000; op.cit.:130)

³⁸⁷ Ver E. Achilli y otros (2000; op.cit.:130-131)

³⁸⁸ Hemos documentado recurrentemente estas situaciones en las charlas y entrevistas con los padres. Así, una mamá nos comenta: "Luciana es un poquito medio distraída (...) la maestra me dijo que le costaba aprender algo, que habría que hacerle un tratamiento" (F.L./Reg.Nº2; CM-EM; 96; en E.Achilli (1996; op.cit.:25).

sólo recomendaciones, se les impone como un modo de aceptar que el niño continúe en la escuela³⁸⁹.

Ya se trate de recomendaciones o imposiciones de la escuela hacia los padres, repercute en ellos de un modo ambivalente. Se ven tensionados, tanto por el rechazo que a veces les provoca estas recomendaciones/imposiciones escolares y, a su vez, experimentan malestar ya que, por lo general, no pueden acceder a estas demandas por falta de medios³⁹⁰. En síntesis, indicios de algunos procesos escolares que se introducen, a veces, contradictoriamente, en las relaciones domésticas en las que se van configurando las experiencias formativas de los niños.

b) Construcciones domésticas de la escolarización de los niños

“En general, tratándose de familias de sectores urbanos en situación de pobreza, es frecuente encontrar un desfase sistemático entre las expectativas de las familias y los logros de los niños. Muchos padres y madres critican distintas dimensiones de las prácticas, agentes e instituciones escolares” (E.Tenti Fanfani; 1991)

Tal como afirma E. Tenti Fanfani (1991)³⁹¹ es frecuente que se produzcan tensiones entre las expectativas depositadas por los padres en la escolarización formal de sus hijos y las prácticas y relaciones que estos viven efectivamente en las escuelas. Así como se juegan un conjunto de valorizaciones positivas depositadas en los aprendizajes escolares, también, se abren críticas a diversos aspectos institucionales. Veamos esas significaciones que los padres otorgan a la escolarización:

³⁸⁹ Generalmente, estas situaciones se ponen de manifiesto en caso de “problemas de conducta” como suelen caracterizarse en la escuela. Lo hemos registrado, en especial, con alumnos varones.

³⁹⁰ Ver E. Achilli (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*; Homo Sapiens ediciones; Rosario; Argentina (pag.46-47)

³⁹¹ E.Tenti Fanfani (1991) *Los pobres urbanos y la educación* (mimeo; versión preliminar); Buenos Aires; Argentina

“Me gusta que termine la escuela primaria y que siga estudiando, que sepa defenderse, desenvolverse (...)” (madre; FD; Reg.Nº1; 1993)

“Es una salvación para ellos el estudio, por ejemplo, su lectura, sus cuentas, que muchas veces uno, como dice el padre, porque no sabía nada él, ni leer, ni escribir, ni nada (...) yo fui hasta tercer grado y sé las cosas por solas nomás (...)” (madre; FJ; Reg.N5; 1993).

“Por eso yo les digo a los míos, por lo menos terminen séptimo grado, por lo menos les sirve para algo eso. Digo, no es para mucho pero por lo menos saben, para algo, para defenderse, porque es feo no ir a la escuela. A mí me hubiese gustado mucho seguir, pero desgraciadamente no pude seguir porque tuve que trabajar (...)” (madre; FJ; Reg.Nº7; 1993).

“Yo quiero que sigan los estudios, no como yo que fui hasta tercer grado nomás (...) Yo por ejemplo, tengo un chico /de un matrimonio anterior/ que le faltaba un año para terminar la séptima, no me quería ir más a la escuela, se había puesto rebelde, “no voy a ir más”. Y fui a la comisaría y le conté el problema al comisario. “Yo quisiera traerlo al chico y que Ud. le hable que a mí no me quiere... que medio lo asuste” (...) (padre; FJ; Reg. Nº7; 1993)³⁹²

Como dijimos, estas narrativas de los padres, ponen en escena la relevancia que adquiere la escolarización de sus hijos. Lo plantean como un medio que le permitirá al chico “defenderse” en la vida, “para que consigan un trabajo”, “para que sea alguien”³⁹³. Supone, una preocupación tan sentida que, incluso, cuando los chicos se ponen “rebeldes”, el padre recurre a la policía como una modalidad tendiente a reforzar su deseo de que concurra a la escuela³⁹⁴. Por lo general, construyen estas valoraciones contrastando con sus propias experiencias de adultos “carentes” de las herramientas que el conocimiento puede brindar.

En el caso de los padres de niños indígenas, esta valorización del conocimiento que puede ofrecer la escuela, también resulta muy notoria. Lo pueden poner de manifiesto de distintos modos. Los padres que pudieron acceder

³⁹² Ver E. Achilli y otros (2000) op.cit.:126-127

³⁹³ Según plantea una madre; en E.Achilli (1996) op.cit.:25

³⁹⁴ El relato de este padre, al igual que otros que ya hemos visto con anterioridad, no sólo pone de relieve el valor de la escolarización de sus hijos. Además, como dijimos, muestra tanto la escasa legitimación de la autoridad paterna como, también, la necesidad de apoyarse en instituciones externas a la familia que, al “normatizar” puedan reforzar de algún modo esa autoridad paterna que se ha difumado. En este caso, como en muchos otros, recurriendo al “comisario” o a la policía; en otros, a la justicia, al juez de menores, a la iglesia, a las organizaciones de asistencia; entre algunas de esas instituciones.

a la escuela, aunque sea uno o dos años, recordando sus experiencias escolares que luego la harán jugar en las comparaciones con las escolarizaciones de sus hijos³⁹⁵. En general, las mismas son apreciadas como parte de la propia configuración como sujeto, destacando la “alegría” de “aprender”:

“Me levantaba temprano, solito me despertaba, no me despertaba nadie (...) Yo decía que era un poquito grande y no sabía leer ni nada, me voy a la escuela, aunque sea sé firmar, algo para saber mi nombre, porque no sabía ni mi nombre, ni sabía leer. Y me fui (...) (A.González; TMG; Reg.Nº3; 23/09/95)

“Yo digo que en ese momento, a los seis o siete años que ingresé a la escuela, me acuerdo que era un portafolio grande que me regaló mi papá y con un cuadernito de ocho hojas, y yo contenta de que podía ir a la escuela (...) me acuerdo que nos íbamos cruzando campo para juntarnos en el camino (...) Tenían una campanita que llamaba a las siete y media y toda la comunidad ya estaba despierta, todos los que ingresaban a la escuela estaban despiertos. Sonaba la campanita ésa a kilómetros y uno se despertaba diciendo: “ya sonó la campanita” (O. Morales; TMG; Reg. Nº 3; 1995)³⁹⁶

Al lado de estas memorias de quienes pudieron acceder a la escolaridad, escuchamos también a quienes no lo hicieron, como modos expectantes de la escolarización. Aquellos que no fueron a la escuela, marcan el valor que asignan a la escolaridad –propia y la de sus hijos-, lamentando “no haber podido ir” y atribuyendo, muchos de sus pesares y “engaños” que padecen en la vida diaria, al hecho de “no conocer”. Como vimos, esta es una situación común con los padres no indígenas. Sin embargo, entre la gente toba con las que trabajamos, la problemática del conocimiento que puede brindar la escuela también se destaca como una necesidad que se vincula a la lucha por sus derechos como pueblo. Así, el conocimiento es valorizado porque “no conocer”

³⁹⁵ En muchos de las narrativas de padres de los niños indígenas así como regresan a la memoria las grandes expectativas por aprender a leer y a escribir, “aunque sea saber mi nombre”, también relatan las experiencias dolorosas que tuvieron al enfrentarse –en la escuela- con otro idioma que no hablaban. Alfredo González (1995) nos dice: “No entendía nada, hablaba la maestra y yo me quedaba mirando. Una compañera no entendía el castellano y para ir al baño no sabía como pedir a la maestra, entonces mi compañera se hizo encima dentro de la escuela porque ella no sabía cómo era para pedir”. Don Marcos Gómez (1995) comenta: “(...) algunos se refían de mí porque no hablaba yo castellano y mis compañeras blancas me hacían burla y yo siempre paraba en la dirección porque les pegaba”. Don Benjamín López (1995) recuerda a un maestro que no le permitía hablar en toba “(...) de eso me acuerdo, no me permitían de hablar, y por ahí hay veces que calladitos nosotros” (en E.Achilli y S.Sánchez (1996), op.cit.:66-67

dificulta las posibilidades de “defenderse”. En sus relatos, esto adquiere tanta fuerza, que llegan a metaforizarlo como continuidad de “la guerra”³⁹⁷. Así lo expresan:

“Terminó la guerra física o sea la matanza, eso terminó. Pero esta guerra de dividir y actuar con las leyes y nosotros no tenemos conocimientos (...) sigue una guerra intelectual (...) Y tenemos que ser capacitados. Y si no nos capacitamos la guerra sigue (...)” (O. Morales; TMG; Reg. N°5; 20/10/1995)

“(...) nosotros aborígenes no tenemos estudios, de conocer la ley y esos artículos, de conocer la norma. La autoridad competente hace la ley y nosotros al desconocer la ley, esos artículos, eso es como un proyectil. Al no conocer es como un proyectil” (E.García; TMG; Reg. N° 5; 20/10/1995)³⁹⁸

Aquí el “conocer” y “capacitarse” adquiere una clara significación política en tanto herramienta que posibilita interactuar frente a la sociedad dominante. A tal punto que, el des-conocimiento, es vivido como “un proyectil” y, en tal sentido, como un arma que tiende a matar. Inversamente, el conocimiento, actúa como posibilidad de defensa. Esta fuerte significación que adquiere el “capacitarse”, el “conocer” como medio político, de hecho, se pone de manifiesto, en la permanente lucha que han desarrollado y desarrollan estos padres y maestros indígenas para que los niños de su comunidad tengan las escuelas que les correspondan³⁹⁹. Una clara expresión de la relevancia que le confieren a la escolarización de sus hijos.

Más allá de la particularidad que adquiere el sentido de la escolarización entre los indígenas, de hecho, es generalizada la valoración que se realiza acerca de la importancia que los niños y niñas concurren a las escuelas. Otro modo en que ello se evidencia es a partir de las permanentes demandas que los padres realizan a las escuelas. Así, los reclamos se dirigen tanto a una clara

³⁹⁶ Ver E. Achilli y S. Sanchez (1996) op.cit.:66

³⁹⁷ Refieren a las “guerras” y luchas que, a fines del siglo XIX y principios del XX, mantuvieron con los ejércitos nacionales que los diezmaron y los arrinconaron en las tierras menos productivas. Retomaremos estos aspectos en el siguiente capítulo.

³⁹⁸ En E.Achilli y S. Sanchez (1996) op.cit. Ampliaremos este registro en el siguiente capítulo. Acá nos interesa destacar el sentido político que se le otorga a la necesidad de conocer.

demanda de conocimientos como, también, hacia “la función moralizadora de la escuela” (E.Tenti Fanfani; 1991)⁴⁰⁰

Las modalidades que los padres ponen en circulación para demandar, criticar o expresar su malestar hacia las prácticas y estilos de interacción que se desarrollan en las escuelas que concurren sus hijos, frecuentemente, se basan en contrastaciones temporales entre un “antes” y “ahora” o entre “esta” y la “otra” escuela. En estos procedimientos la escuela del “ahora” o “esta” escuela a la que concurre su niño o niña, son representadas negativamente.

En contraste, la escuela de “antes” o la “otra” escuela actual –a la que no pudo enviar a su niño/a dada las segmentaciones jurisdiccionales que aceptan o no su inscripción en virtud de si corresponde o no con el lugar donde vive - es la depositaria de la “buena enseñanza y disciplina”.

En relación a la demanda de conocimientos, es bastante generalizada, la disconformidad que expresan los padres tanto por lo que se enseña como por las estrategias pedagógicas que utilizan los maestros.

“Antes se enseñaba más, ahora yo veo que no (...) Antes se empezaba con las letras, después los números y después ya te enseñaban a leer y... en vez ahora, empiezan por el nombre, las letras no la conocen (...) en esta escuela no piden libro (...) Antes en primer grado tenías tu libro de lectura (...) Yo no entiendo en esta escuela, viste, porque yo veo que en otras escuelas que sí, tienen libros” (madre; FD; Reg.Nº1; 1993).

“Yo pienso que ya en primero tendrían que saber contar por lo menos hasta diez. Primero las vocales y algunas letras. Tendrían que enseñarles “papá”, “mi mamá”. “el sol se asoma” y todas esas frases para que ellos vayan... Y encima, les enseñan todas en imprenta ¿viste? Y después cuando vos vas a la otra letra se marean. Mi nene hace unos mamarrachos y si no le cortás él sigue” (madre, FR; Reg.Nº2; 1993)⁴⁰¹

Se podrían relacionar estos malestares que expresan las madres, tanto sobre lo “poco” que “se enseña” como acerca de las características de las didácticas empleadas por los maestros, con las huellas de sus propias

³⁹⁹ Como dijimos, retomaremos la especificidad que adquieren estos procesos en el último capítulo.

⁴⁰⁰ E.Tenti Fanfani (1991) op.cit.

experiencias de aprendizajes escolares⁴⁰². En tal sentido, ponen en evidencia las expectativas que se construyen acerca de la escolarización de los niños desde prácticas escolares que se evocan como eficaces y/o valorizadas positivamente.

De hecho, no podemos desconocer los múltiples cuestionamientos que se han realizado, desde distintas líneas de investigación educativa, a estas pedagogías tradicionales basadas, fundamentalmente, en la repetición, la copia, la memorización.

Sin embargo, lo que intentamos es destacar estos procesos socioculturales a partir de los cuales se generan y disputan distintos sentidos de la escolarización. Y, a su vez, cómo en ello, se ponen en evidencia también la circulación de huellas de distintos procesos de alfabetización que pasan del mundo escolar al ámbito doméstico y viceversa.

Es decir, sentidos familiares de la escolarización contruídos con las marcas didácticas de otros tiempos penetran los presentes escolares configurados, fundamentalmente, desde tendencias pedagógicas que rechazan esas viejas tradiciones. Como lo dice una maestra en el epígrafe de iniiio de este capítulo:

“Yo creo que hay una diferente conceptualización de lo que es aprendizaje para los papás y para los maestros. Para los papás es como una exigencia que nosotros le enseñemos, de que los chicos aprendan un poco al estilo de lo que ellos aprendían y es una diferencia bastante marcada a como aprenden ahora los chicos (...)” (maestra; TEI/ET/Nº 1; 1993)

Los padres, en sus construcciones, remiten a lógicas de enseñanza escolar que difieren con las que están alfabetizándose sus niños. Para ellos, las actuales didácticas no son tan claras. Además, también ponen de relieve, la importancia que tiene el libro de lectura, como un instrumento o soporte que posibilita acompañar los procesos de aprendizajes. Esas lógicas de enseñanza

⁴⁰¹ En E. Achilli y otros (2000) op.cit.:128

⁴⁰² La profundización en este tipo de análisis podría mostrar las huellas de distintos procesos de alfabetización. En este sentido, la pervivencia siempre resignificada y, por lo tanto, transformada, de algunas “tradiciones” escolares que pueden estar “dentro” como “fuera” del ámbito de la escuela. Por lo tanto, indicios para otras historizaciones de las experiencias escolares.

que para los padres han tenido cierta eficacia en sus apropiaciones, ha sido descrita por una mamá indígena de la siguiente forma:

“Nosotros estábamos ahí, mirando el pizarrón, prestando atención, todos los rasgos de las letras, de las vocales, de las consonantes. Una enseñanza, yo digo para mí, esa fue la experiencia de unos maestros que realmente enseñaron el castellano. Con el alfabeto, reconociendo las vocales, después las consonantes. Formando sonidos, formando oraciones, completando vocablos. Ella era la que dirigía el grado y los chicos prestaban atención como diciendo “esa es, y esa es para nosotros, se escribe así y se escribe así para nosotros”. Esa fue la experiencia mía... (O.Morales; TMG; Reg.Nº3; 23/09/1995)⁴⁰³.

Un proceso de alfabetización en el que pareciera articularse la clara presencia docente ya que “ella dirigía el grado” y una modalidad de apropiación del alumno identificando las letras -vocales y consonantes-, la conformación de sonidos, la construcción de oraciones⁴⁰⁴.

Son desde esas experiencias de alfabetización desde las que se visualizan las actuales como las que “marean” a los chicos y, como dice aquella mamá, “y encima, les enseñan todas en imprenta”.

Además, otro de los procesos de la actual cotidianeidad escolar que se ponen de manifiesto en las construcciones que realizan los padres, remite a las características que adquiere la relación de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes entre maestros y niños. Una relación que podría plantearse como generadora de procesos de soledad de los niños frente a sus aprendizajes. Así lo narra una mamá:

“La maestra le pone una cosa para hacer y no le está vigilando (...) a veces le falta letras, a veces no, que se yo ¿viste? hay muchas cosas, porque antes vos, ibas a la escuela y tenías a la maestra, la maestra te estaba vigilando, estaba viendo lo que hacías (...) ahora le ponen en el pizarrón ¿no es cierto?, la

⁴⁰³ En E.Achilli y S. Sanchez (1996) op.cit.:67

⁴⁰⁴ Este mismo proceso de internalización de las letras y de cómo se pueden generar palabras a partir de los sonidos que se producen articulando las letras (consonantes y vocales), conforma las experiencias de alfabetización que hemos tenido distintas generaciones. No sólo evoca mi propia alfabetización a fines de década de los años cincuenta sino también me ha sido relatada por mi madre para la década del veinte. En este caso, incluso, como un proceso en gran parte autodidacta puesto en práctica en lecturas de distintos materiales (revistas, poesías, canciones, folletos), luego de una escasa experiencia de alfabetización realizada con un maestro contratado entre varios vecinos (de las charlas con Rosa Bartoloni, ya señaladas en el anterior capítulo)

tarea y no alcanzaron a copiar, bueno no alcanzaron a copiar, te jodiste. A veces le ponen a última hora, que ya no alcanzan a copiar, encima son lerdos (...) son lerdos y bueno...si copiaste, la copiaste y sino, te jodiste" (madre; FD; Reg.Nº1; 1993)⁴⁰⁵.

Como se puede observar, se trata de procesos en los que, las prácticas docentes en su calidad de "enseñantes" parecieran difumarse tal como ya lo vimos desde la misma lógica magisterial. Y en ello, el niño queda "solo". Una soledad que puede manifestarse porque la maestra "no está vigilando" ni como realiza las apropiaciones los niños ni repara en los tiempos de cada uno.

Esta soledad del niño en la escuela que manifiestan los padres y madres no sólo la evidencian a nivel de su relación con los conocimientos escolares sino, también, es demandada a nivel de los cuidados que requiere un niño. En este sentido, el reclamo sería por la falta de control ante las "peleas" entre los mismos niños, las agresiones y los "robos" que sufren o porque "se escapan" de la escuela sin que las autoridades y los docentes lo adviertan.

"Yo le compré guantes al nene con todo el sacrificio y se lo llevaron y la maestra dice: "conmigo no estuvo, estuvo con la otra maestra" (...) después carpetas, cartucheras, lápices, de todo, todo nuevo le robaron, hasta una carpeta para dibujo que le hice, todo le robaron (...) y le pegan, después lo tumbaron en el agua, ay, cómo me enojé con la maestra (...) y dice: "yo no lo ví" (...) todo mojado, ¿no lo va a ver? ¿Qué hacen? Pa' mi que ésas se pasan tomando café y que se yó.... Hago mal en decir" (madre; FR; Reg.Nº2;1993)

"Las maestras por charlar no miran a los chicos (...) En el recreo dejas las cosas, los chicos salen a la calle, se cruzan al quiosco (...) Salían por atrás que estaba abierto y se iban al video. Las madres lo dijeron en una reunión (...)" (madre; FD; Reg.Nº2; 1993)⁴⁰⁶

Relatos como los anteriores son muy recurrentes entre los padres. Se reclama un mayor "control" de la vida escolar. Algunas madres, han narrado la disconformidad que sienten porque los "chicos", en la escuela, se "pegan", se "escupen" y "pelean". Y, además, no saben que hacer porque sus hijos sufren por ello y "todos los días lloran" porque ese clima hace que no quieran ir más a la

⁴⁰⁵ En E. Achilli y otros (2000) op.cit.:128

⁴⁰⁶ En E.Achilli y otros (2000) op.cit.; 129

escuela⁴⁰⁷. Relatos que ponen en escena, al mismo tiempo, distintas situaciones de la vida escolar. Así, como puede evidenciarse esa soledad del niño en los aprendizajes y en las interacciones con sus pares, muestra la carga de "agresividad" o "violencia" que los espacios escolares están teniendo⁴⁰⁸. Se configuran de un modo complejo, algunos de los procesos de deslegitimación social que se tejen alrededor de la autoridad de maestros y directivos y, en cierto modo, ello se anuda con la misma deslegitimación de los procesos de escolarización actuales. De ahí esa fuerte demanda que, en general, realizan las familias a la escuela. Una demanda tanto a que "se enseñe" conocimientos como reglas y normas de conductas, tal como lo expresan estos padres indígenas:

"La escuela tiene que imponer respeto, autoridad, castigo, normas y reglas (...) los chicos no aprenden, las maestras no enseñan, no hacen nada"

"Yo quiero que mi hijo sea respetuoso, que se porte bien (...)"

"Quiero que aprenda a leer y a escribir, a respetar a los mayores, a las maestras. Que aprenda más (...)" (de entrevistas a padres indígenas; TEI; Reg.Nº2; 1994)⁴⁰⁹

Un conjunto de claras demandas y expectativas alrededor del sentido de la escolarización que se ponen en evidencia cuestionando y/o deslegitimando muchos de los actuales procesos escolares en los que están involucrados sus hijos. En efecto, se cuestiona no sólo lo que se enseña sino, también, como hemos visto, las didácticas y los modos de relaciones magisteriales. Así, entre los padres indígenas es donde con mayor claridad hemos visto el señalamiento que realizan a determinados aspectos de la lógica magisterial, como es el de la afectividad que

⁴⁰⁷ Ver E. Achilli (1996) op.cit.: 25

⁴⁰⁸ En relación a estas imágenes de los chicos de las escuelas de la pobreza, también los relatos de maestras plantean: "todas acordamos que son chicos agresivos"; "son violentos". Una problemática que se introduce a la escuela como parte de los procesos de profundización de la pobreza urbana, y que suele plantearse en los medios periodísticos –y académicos– desde perspectivas equivocadas. En muchos casos, se los analiza y explica en claves que llevan a culpabilizar de las "violencias escolares" ya sea a los propios niños y/o jóvenes pertenecientes a estas familias "infraclasses". En otros, buscando causalidades endógenas a la escuela y las prácticas magisteriales. Tal vez, la problemática es más compleja que estas visiones dicotómicas que culpabilizan a uno u otros.

⁴⁰⁹ En E. Achilli (1996): *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*; Homo Sapiens Ediciones; pag.92

invade, muchas veces, las prácticas magisteriales en detrimento de la "enseñanza de conocimientos"⁴¹⁰. En muchas de estas demandas y cuestionamientos que realizan los padres indígenas, no sólo está presente en ellos los modelos de una escuela que, aún cuando no respetaba sus diferencias etnoculturales y lingüísticas, fue eficaz en cuanto a los aprendizajes que realizaron. También traen como prácticas que deberían imitarse en la escuela, las que han experimentado en otras instituciones. Así por ejemplo, también cuestionan los modos que la escuela organiza los ingresos a las actividades diarias, los recreos o los festejos y actos conmemorativos. Consideran que hay mucho "desorden", que habría que "formar filas", "izar la bandera", "cantar el himno". Para reforzar estas ideas traen a la memoria sus aprendizajes cuando realizaron el "servicio militar".

Nuevamente, el mecanismo de recurrir a "otras" instituciones para legitimar autoridades que parecieran diluidas, ya sea a nivel intrafamiliar o intraescolar. Vimos como muchos padres, ante su autoridad deslegitimada, ponen en circulación distintas modalidades de refuerzo a través de diferentes instituciones como puede ser la iglesia, la policía, la justicia, entre otras. Aquí, la construcción de imaginarios que refuercen la legitimidad de una autoridad escolar perdida, a partir de algunos indicios que hablan de la importancia de los aprendizajes realizados, por los padres, como soldados del ejército nacional.

Breve síntesis para continuar

En síntesis, los procesos de construcción del sentido de la escolarización desde el mundo doméstico, suponen distintas configuraciones en las que se van tensionando la importancia que se otorga al conocimiento que la escuela puede brindar y las diversas deslegitimaciones sociales que cruzan la vida escolar. En otras palabras, una fuerte valoración del sentido de la escolaridad y, a al mismo tiempo, un conjunto de deslegitimaciones de las prácticas y relaciones

⁴¹⁰ Por ejemplo, en la entrevista que usamos como epígrafe inicial de este capítulo, es claro el señalamiento de este núcleo que ya hemos mencionado como parte de los procesos magisteriales, en el capítulo anterior. En este caso, el padre, delimita el quehacer docente planteando que "las maestras tienen que enseñar". Y agrega, "para los cariños estamos nosotros".

escolares que se viven en los espacios escolares. Procesos contradictorios que se relacionan tanto con la profundización del empobrecimiento de las familias como con el debilitamiento y/o retiro del Estado de su obligación de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas de estos grupos domésticos.

Contradicciones de una época en que, las transformaciones del mercado laboral, con sus implicaciones en la precarización y desocupación prolongada, tienen múltiples incidencias en las relaciones domésticas. Como plantean algunos estudios, la familia se transforma en una de las mayores víctimas de los procesos de empobrecimiento, generando procesos que caracterizan como los de "feminización" e "infantilización" de la pobreza (B. Kliksberg; 1995)⁴¹¹. Otros, han descrito cómo los problemas de la precariedad del trabajo o la desocupación se acompañan con una "fragilización" de la familia en la medida que se deterioran los soportes relacionales que aseguran una "protección próxima" a sus integrantes. Ello tiende a la configuración de "familias inseguras" y procesos de "desafiliación" a partir de una doble exclusión. Exclusión del trabajo en situaciones de cronificación de la desocupación y exclusión de las redes de socialización familiar, expresadas en disociaciones de los vínculos sociofamiliares (R.Castel; 1990). Procesos en los que, la familia, se debilita y diluye como espacio de contención de sus miembros, resquebrajando las relaciones entre adultos y niños.

Un proceso paradójico en el que, las políticas neoliberales, por un lado, fragilizan a los grupos familiares y, por el otro, visualizan a la familia como unidad amortiguadora de la crisis. Fragilización de la familia y, a la vez, espacio requerido para la "integración social". Un núcleo contradictorio que condensa un conjunto de situaciones paradójicas alrededor de la relación Estado-familia. Así, las familias son cada vez más abandonadas por las políticas sociales y educativas y, sin embargo, son más demandadas por el mismo Estado para suplir sus deficiencias.

Las familias más empobrecidas son las que reciben los servicios públicos, también, más empobrecidos, como parte del círculo vicioso de la pobreza. Las familias progresivamente más reguladas y legisladas en sus

interacciones intradomésticas⁴¹² son las familias que el Estado considera como parte de quienes se hacen cargo de las necesidades públicas. En resumen, a las familias víctimas de las políticas de ajuste se las intenta utilizar como instrumentos supletorios de las responsabilidades estatales.

En esta línea se ubican los trabajos de algunos académicos que proponen abrir un proceso dirigido a "avanzar en el proceso de desestatización de una porción significativa de la política educativa, transfiriendo a las denominadas "comunidades educativas" (es decir, los educadores, los alumnos y sus familias) la capacidad de ejercicio de poder acerca de la educación de sus integrantes" (M. Narodowsky; 1998)⁴¹³. Tras este discurso de democratización del saber ¿no se abren caminos a la privatización de la enseñanza dejando librado la educación a las desiguales situaciones de la población?

En la complejidad de estos procesos de paulatino abandono estatal de la escuela pública en manos de las "comunidades educativas" inmersas, cada vez más, en una creciente pobreza estructural, se construyen los sentidos actuales de la escolarización. Construcciones que intentamos mostrar en diferentes procesos que nos aproxima al mundo familiar en que viven sus experiencias los niños y las niñas de la pobreza urbana.

⁴¹¹ Bernardo Kliksberg (1995) *Pobreza, el drama cotidiano*; Tesis Grupo Editorial Norma; Buenos Aires; Argentina

⁴¹² CEPAL; op.cit.

⁴¹³ M. Narodowsky (1998) "¿Hacen falta 'políticas educativas de Estado' en la Argentina?" en *Punto de Vista, Revista de cultura*; Año XXI; N° 62; Buenos Aires; Argentina

Capítulo 7

ESCUELA, FAMILIA Y POBREZA URBANA. PROCESOS DE CONSTRUCCION DEL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD "INTERCULTURAL" INDIGENA

En este capítulo intento particularizar el sentido de la escolarización indígena en un contexto de transformaciones –en las políticas educativas y en el aumento de las desigualdades sociales- como ha sido la década de los 90. Aún cuando en los capítulos anteriores ya se analizaron los *procesos socioculturales* que se construyen en la relación escuela, familia y pobreza urbana en los que, analíticamente, se incluyen a los conjuntos indígenas, aquí los retomo para focalizar en ellos dada la especificidad que adquieren. El eje que guía este capítulo es analizar los diferentes sentidos que se van construyendo/disputando en torno a las propuestas de "interculturalidad" que se despliegan en una experiencia concreta desarrollada en la ciudad de Rosario con migrantes indígenas tobas o *qom*, durante esa década. Intento analizar las prácticas y significaciones cotidianas que construyen los sujetos escolares -indígenas y no indígenas- en el ámbito de políticas educativas estatales que las propugnan. Primero, muestro a los tobas en la ciudad para comprender, desde esta particular contextualización, la especificidad de los sentidos educativos que se ponen en juego con ellos. Argumento que la experiencia de vida urbana supone -para los toba- complejos procesos en los que se entrecruzan sus nuevas condiciones de vida con otros procesos socioculturales que remiten, conflictivamente, a las distintas transformaciones que viven y, a la vez, a las configuraciones de un "nosotros" en torno a cierta "comunidad" generada desde algunas "tradiciones" seleccionadas. Entiendo estos procesos de "invención comunitaria" como posibilidad de construir/anclar determinadas *identidades políticas* desde las cuales

estos pueblos indígenas demandan educación. Luego, me detengo en algunos de los distintos procesos que hacen a las experiencias educativas desarrolladas. Describo el contexto de creación de una "escuela bilingüe" -en 1990-, centrándome en un episodio escolar ocurrido en los primeros años ya que, la conflictividad que allí se pone de relieve, permite conocer no sólo las disputas del momento sino algunos sentidos en lucha que aún perduran. Hago referencia a determinados procesos de las experiencias de escolarización con niños y niñas indígenas desde la perspectiva institucional que construyen sus directivos y docentes. Finalmente, analizo un proceso de elaboración curricular entre las distintas escuelas indígenas de la provincia de Santa Fe -a finales de los años 90- que pone en evidencia algunos núcleos claves de dicho proceso y, al mismo tiempo, distintas construcciones de identidades y alteridades como parte de las construcciones políticas de un momento histórico. Este capítulo condensa, sin desconocer la particularidad que le imprime la cuestión indígena, un conjunto de procesos dialécticos que emergen en la relación escuela, familia y pobreza urbana en tiempos neoliberales, claves de esta tesis.

1. LOS TOBA EN LA CIUDAD. PROCESOS MIGRATORIOS Y CONSTRUCCIÓN DE "COMUNIDAD"

"Yo conocí Rosario habrá sido por el 66, 67 (...) Creo que nosotros tenemos derecho de venir a trabajar como todos. Por ejemplo, acá en Rosario se van a Estados Unidos, se van por razones de trabajo, por razones de estudio. Todos tenemos derecho y nosotros también creo que tenemos derecho de estar, de establecer, de tratar algún punto de desarrollo (...)" (Don M. Gómez; TMG; Reg.Nº6;04/11/95)

Históricamente, la construcción del estado-nación argentino significó un proceso en el que, los pueblos indígenas, fueron "expulsados" de tal constitución. Un proceso estructurado mediante la combinación, por un lado, de "pacificaciones militares" y, por el otro, de configuraciones ideológicas de una argentinidad en las que estuvieron neutralizados los pueblos originarios. A fines del siglo XIX y

principios del XX, las campañas militares exterminaron gran parte de esas poblaciones y, las que sobrevivieron, fueron arrinconados en las márgenes menos productivas del país. No fue distinta la historia del pueblo toba, habitantes del Chaco central - autodenominados *qom*-, quienes también sufrieron distintas expediciones militares como las de del general Victorica a finales del siglo XIX o las del coronel Rostagno, en 1911. Un proceso que implicó, como dice E.Garbulsky (1991) “profundas modificaciones en su organización social” ya que debieron abandonar su hábitat para quedar relegados a las tierras menos productivas. Así, de antiguas bandas cazadoras y recolectoras se vieron obligados a incorporarse como mano de obra temporaria, en relaciones salariales de explotación⁴¹⁴. Prolongaciones de las violencias sufridas desde el siglo XVI en las que les fueron arrebatando sus tierras y enajenándolos de sus propios modos de vida.

Un pasado doloroso que, cuando intenta ser evocado por sus actuales descendientes, esos fragmentos de historia se vuelven *presente* lacerado. Así, muchos “ancianos”, abuelos de los padres de los niños que concurren a las escuelas con las que trabajamos, prefieren “no contar porque me siento muy triste....” o, como dice uno de estos padres, “ellos /por los ancianos/ no se animan a contar porque respetan mucho los espíritus de los antepasados”⁴¹⁵. No obstante, para otros ancianos y padres, entienden que “es necesario contar” como un modo de “saber”.

“(...) es una larga historia. Muy duro de contar, pero es necesario saber, porque el maestro y la maestra festejan un día del indígena o del 12 de octubre donde hubo matanza. Tenemos que dar a conocer cuál es nuestra propia historia” ((O. Morales; TMG; Reg.Nº1;07/07/1995)⁴¹⁶

⁴¹⁴ E.Garbulsky (1991) “Los Tobas y su historia de desarraigo” en *La Capital*; 25 de agosto 1991; Rosario; Argentina

⁴¹⁵ L.Barreto (Taller de la Memoria Grupal; 1995) en E.Achilli y S.Sanchez (1996:20) *La vida social de los tobas*; Ediciones AMSAFE; Historias de Aula 1; Asociación del Magisterio de Santa Fe; Santa Fe; Argentina. Menciono los autores de estas narraciones ya que han sido publicadas luego de ser supervisadas y consentidas por sus autores, oportunamente en dicho Taller.

⁴¹⁶ En E.Achilli y S. Sanchez (1996) op.cit.:20

Una historia de guerras "con el blanco" que vuelve a la memoria con todo el sufrimiento y las contradicciones abierta en esos procesos.

"Según mi abuela me cuenta que a los abuelos de ella, a los abuelos de mi abuela, dice que los mataron en la guerra, murieron" (L. Barreto; TMG; Reg. N°1; 1995)

"Los abuelos cuentan que es triste comentar lo que pasó con el blanco. El blanco, cuando llegó, no respetó ni la palabra con esas naciones, con esas etnias que había, que existían en el Gran Chaco (...) así se pudo vencer a los caciques (...) "(O. Morales; TMG; Rg. N°1; 1995)

"Entre razas siempre se peleaban y se respetaban. Según mi abuelo me cuenta que los mocovíes respetaban a los tobas y los tobas también. Pero, cuando llegaron los blancos no respetaban nada, siempre nos hacían lo que querían" (L. Barreto; TMG; Reg. N°1; 1995)

"La historia está contada por el blanco. También consiste en un cacique político, vamos a decir, en esa historia. Porque ese cacique decía que tenía el poder de no hacer reventar un arma y muchos eran creídos en ese tiempo. Por causa de ese hombre, dicen, que fueron a la batalla y cuando se acercaban los milicos, porque en esos tiempos se usaba la palabra "milico", dicen, había una emboscada de éstos, los milicos. Y este señor, dicen, que tenía el poder de no hacer reventar el arma, y había como trescientos, quinientos milicos que largaban tiros, y cada tiro caían montones de aborígenes (E. García; TMG; Reg. N°1; 1995)

"Hay un caciquillo que se unió con el ejército y ese caciquillo les ordenó a los aborígenes que hagan una zanja honda para que se metieran todos. El caciquillo lo contrató el ejército y murieron todos los aborígenes en esa zanja (...) casi llegó hasta el borde la sangre de la gente que murió. De los que estaban adentro de la zanja no quedó ninguno vivo.../baja la cabeza, se cubre la cara con una mano y llora/" (relato en toba de R.López, traducido por J.R.Paredes; TMG; Reg. N° 5; 1994)⁴¹⁷

Historias de muertes y traiciones de las que aún perdura el dolor. Son las historias vividas por las poblaciones indígenas frente a los innumerables atropellos por quedarse con sus tierras y arrinconarlos en la pobreza. Son los procesos de matanzas y despojos que sufrieron los pueblos originarios como parte de la historia de conformación territorial de la nación.

Conformación violenta de una nacionalidad que, a su vez, se corresponde con el entramado ideológico en que la misma fue *imaginada* (B. Anderson; 1993)⁴¹⁸ des-conociendo la existencia indígena. Ya sea desde la idea del *crisol de razas* o desde la dualidad de criollos e inmigrantes europeos, lo cierto es que se genera una conformación sociopolítica del país que negó a su población originaria.

⁴¹⁷ En E. Achilli y S. Sanchez (1996) op.cit.:23

De hecho, esas imágenes estereotipadas de una argentinidad que invisibilizó a los pueblos indígenas, fue impregnando con tal fuerza el sentido común nacional, fundamentalmente, de quienes habitan el litoral del país –zona de concentración de población vinculada a la inmigración europea- que, hasta hace algunos años, ha sido recurrente el des-conocimiento de la existencia contemporánea de indígenas en el territorio nacional⁴¹⁹. La fuerza del mito del “crisol de razas” fue negando y neutralizando una diversidad socioétnica que, no obstante, forman parte de ese país “profundo” al decir de G. Bonfil Batalla (1990)⁴²⁰. Una configuración imaginaria que, como dijimos, es parte de un proceso en el que también ha intervenido el Estado educador.

Sin embargo, desde hace algunas décadas, los indígenas comienzan a ser *visibilizados* a partir de la confluencia de algunos procesos. Por un lado, por la presencia cada vez mayor en los centros urbanos, a los que llegan en sus *migraciones* buscando mejores condiciones de vida. Un proceso en el que, nuevamente, son expulsados de sus lugares de origen por la situación de pobreza en la que viven. Por el otro, un proceso de visibilización por parte del Estado que “reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” según la nueva Constitución de 1994 y “les garantiza” un conjunto de derechos, entre los que figuran los educativos, tal como también se contemplan en la Ley Federal de Educación de 1993. Una visibilidad *pública* que, a su vez, se expresa en las luchas que los mismos grupos indígenas desarrollan por sus derechos.

⁴¹⁸ B.Anderson (1993) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo; Fondo de Cultura Económica; México

⁴¹⁹ En un estudio exploratorio que realizamos a mediados de 1970, con G.Batallán, acerca de la imagen que los niños de escuelas primarias de la ciudad de Rosario, tenían de nuestra población indígena, se puso en evidencia una construcción fragmentada y cristalizada a la época colonial. Un contenido fundamental de los textos y programas escolares del momento. A su vez, otra imagen del indígena que circulaba entre los niños, remitía a aquella de las ficciones cinematográficas norteamericanas. Es decir, una representación indígena tan *alejada* de su propia cotidianeidad que, cuando se les proponía –como estrategia metodológica de investigación- distintas posibilidades de interacción con niños indígenas en los espacios escolares, las mismas se les presentaba como situaciones imposibles de concretar en una contemporaneidad compartida. Que, a su vez, se relacionaba con imágenes de *peligrosidad* acerca del indio como “salvaje”, “agresivo”, “malo”, que “mataba gente”. No obstante, estas imágenes estigmatizadoras y *lejanas* a su cotidianeidad, en la ciudad, ya se habían instalado varias familias indígenas toba desde mediados de la década anterior.

Los *procesos migratorios* de las familias indígenas -los toba desde la región chaqueña a la ciudad- supone, tal como vimos para el conjunto de las familias en el capítulo anterior, configurar/se en ese nomadismo de la pobreza que penetra y recorre la vida urbana de los des-poseídos. Implica ingresar en esa cotidianeidad de la "pobreza estructural" de la ciudad que, para algunos autores, es continuidad de un *nomadismo étnico*⁴²¹. Sin embargo, en estas épocas, tiene mucho de nomadismo obligado ya que, en sus lugares de orígenes, "ya no hay nada"⁴²² y sólo resta migrar. Un nomadismo que disgrega a la familia y no resulta fácil para ninguno de los integrantes del grupo familiar.

"(...) yo salí de la casa de mi viejo, pero no con la intención de abandonarlo (...) yo soy un tipo de laburo (...) A veces, hay días que me pongo a pensar, vos fijate que ahora hace un año que no voy a visitarlos a ellos. Y hay días que me pongo triste. Pero yo no le puedo decir a mi señora, mirá, ando mal, no... Yo a veces los extraño a ellos (...)" (J.R.Paredes; TMG/ Reg.Nº 1; 07/07/95)⁴²³

En efecto, se trata de un nomadismo ligado a la permanente búsqueda por la supervivencia que obliga a los sujetos a tales desmembramientos familiares. Así, la ciudad de Rosario, también forma parte de esa nueva territorialidad ligada a los desplazamientos de la pobreza. Como dijimos, las primeras familias tobas que llegan lo hacen en la década de los sesenta. Pero, los años ochenta y, fundamentalmente, los noventa serán los años de una profundización de estos procesos migratorios a la ciudad⁴²⁴.

⁴²⁰ G. Bonfil Batalla (1990) *México profundo. Una civilización negada*; Grijalbo; México

⁴²¹ Para B. Terán (1993) la historia de los tobas remite a un "*nomadism étnico*" existente desde tiempos precolombinos a través de los cuales se fueron realizando diferenciaciones internas, a las que el autor denomina "facciones". Así mismo, plantea que cada facción posee una territorialidad de desplazamientos que le es propia las que, además, se relaciona con variantes dialectales de la lengua toba. Vincula estos procesos históricos de la vida de los tobas con las actuales migraciones internas a las ciudades como "nuevas áreas de nomadeo".

⁴²² J.R.Paredes; Taller de la Memoria Grupal; Reg. Nº 1; 07/07/1995

⁴²³ En E. Achilli y S. Sanchez (1996) op.cit.:59

⁴²⁴ Según información que nos brinda la Lic. Diana Vucuña, Trabajadora Social del Servicio Público de la Vivienda de la Municipalidad de Rosario, a principio del año 1996, residían aproximadamente 860 familias en la ciudad. Para ese entonces, estaban distribuidos en diferentes asentamientos: a) en el denominado "barrio toba", al que fueron localizados mediante un plan municipal de viviendas (342 familias); b) en el asentamiento que limita con la zona de Empalme Graneros, al noroeste de la ciudad (250 familias aproximadamente). Este es uno de los barrios conformado, en su gran parte, en las últimas décadas. c) en el asentamiento de "Bella Vista" o "Cerrito" (180 familias); d) en

Construyendo un “nosotros” etnopolítico

Estas poblaciones indígenas generan, en la experiencia de la vida urbana, un conjunto de procesos, algunos de los cuales ya hemos visto en los capítulos referidos al análisis de la cotidianeidad familiar y escolar. Desde una hipótesis de trabajo más general, considero que, en la vida urbana, los indígenas configuran distintos *procesos de etnicidades* en los que podríamos distinguir, sólo a efectos descriptivos, dos grandes movimientos que se entrecruzan. Por un lado, el que refiere al conjunto de transformaciones y resignificaciones de las prácticas, creencias, valores, códigos relacionales que supone los cambios de la vida en la ciudad. Es decir, un movimiento de transiciones, mutaciones y permanentes cruces que se van configurando en los procesos de relación sociocultural en los que se implican. Por otro lado, un movimiento que envuelve los distintos procesos de configuración de un “nosotros” como parte, también, de estas nuevas situaciones relacionales. Un movimiento que interpretaría a modo de construcción ideológica en el que se va *inventando* alguna “comunidad” -en el sentido de B. Anderson (1993)⁴²⁵- como sustrato político que refuerza sus interacciones socioétnicas, especialmente, aquellas vinculadas a sus diversas luchas reivindicativas. Por lo tanto, construcciones políticas en torno a determinados procesos de *invención de tradiciones* (E. Hobsbawm; 1983)⁴²⁶ que posibilite construir/anclar *identidades indígenas* desde las que se construyen particulares relaciones con las distintas instancias de la “nación” argentina. Entre ellas, la lucha por la educación.

A modo de una primera aproximación a estos procesos, analizaré brevemente el contenido particular con que los tobas producen ciertas

“Villa Banana”, donde residían algunas de las primeras familias que llegaron en la década del los sesenta, al momento de la información quedaban unas ochenta familias ya que fueron relocalizadas al “barrio toba”; e) en el asentamiento “Los Pumas”, también residen un importante número de familias.

⁴²⁵ B.Anderson (1993) op.cit.

⁴²⁶ Eric Hobsbawm (1983) “Introducción” en E.Hobsbawm- T. Ranger: Inventing Tradition; Cambridge University Press (Trad. E.Caligaro)

“tradiciones”⁴²⁷. Para ello, destacaré algunos *campos socioculturales* –como la lengua, la familia y la guerra- mediante los cuales se configuran esos procesos de identidades políticas. Se trata de campos socioculturales en los que se ponen de manifiesto representaciones de *homogeneidad* o *invariabilidad* que genera una profunda *cohesión comunitaria* como importante substrato en la lucha política. Por lo tanto, implícita o explícitamente, se tiende a neutralizar las contradicciones, las luchas internas, las transformaciones que, de hecho, los configura como conjunto social⁴²⁸.

Estos campos socioculturales que he jerarquizado –la lengua, la familia, la guerra-, aún cuando suponen problemáticas de diferentes órdenes, refieren a ciertas tradiciones que, los propios sujetos en el espacio colectivo, seleccionan para “rescatar” lo propio. De hecho, tanto la *lengua* como la *familia* y la *guerra* juegan un papel relevante como matriz constitutiva de la idea de *comunidad* en estos procesos de construcción de *etnicidades*. Aquí no será posible realizar un análisis exhaustivo de la configuración de cada uno de estos campos. Sólo serán enunciados como parte de un conjunto de procesos tensionales que los contienen. Lo importante es tener en cuenta que, ese mismo proceso de invención de cierta comunidad, se transforman en un campo de lucha en el que se inscriben procesos de identidades desde donde se construyen relaciones con la sociedad global. De ahí mi interés por mostrar estas construcciones identitarias ya que posibilita comprender ese trasfondo de sentido político desde donde se lucha por la educación de los niños y jóvenes de la “comunidad” toba.

De hecho, las explicitaciones que haremos acerca de las narrativas con que se fueron configurando esos campos socioculturales de *invención comunitaria*, habrá que situarlas en el doble contexto en que se inscriben. Por un lado, el hecho

⁴²⁷ Tomaré la producción generada por los participantes del Taller de la Memoria Grupal, 1995, dado que el mismo fue demandado por el propio interés de “*recuperar nuestra cultura*”. En este sentido, se transforma en un espacio privilegiado para analizar las modalidades de esa “recuperación” que se realiza tanto de su pasado como de sus modos de vida y valores. Un espacio, que podría ser caracterizado, como el espacio de la “invención de identidades políticas” en el que un “nosotros” de la “nación toba” se “enfrenta” a la otredad de la nación argentina.

⁴²⁸ En el particular proceso desarrollado en el Taller, fue hegemónica la idea de construir/mostrar una *comunidad cohesionada* aún cuando se plantearon situaciones conflictivas entre los integrantes frente a diferentes interpretaciones que realizaban de algunas situaciones

de que implica una narrativa construída/*seleccionada* por sujetos que viven en una ciudad a la que han migrado. Por el otro, una construcción/selección realizada desde la expectativa de una propuesta que ellos mismos realizan para “rescatar la cultura” que los caracteriza la que, luego, en forma de ‘libro’, sea utilizada y difundida por los docentes de escuelas primarias, en especial, a las que concurren sus hijos.

En el caso del uso de la *lengua* como uno de los campos socioculturales de “invención comunitaria”, es posible diferenciar tres modos en que se constituye como tal:

- a) en la necesidad de “rescatar el idioma”, buscar “*las palabras*”, “*los vocablos tobas*”, “*rescatar las formas más antiguas*”, según sus propias expresiones⁴²⁹.
- b) en la necesidad de “*sentir la escritura del idioma*”. Es decir, transformar la lengua oral, también en una *lengua impresa*⁴³⁰.
- c) en la necesidad de que –los niños tobas- aprendan en la escuela y se “*sientan dueños del idioma*”⁴³¹.

Los tres modos podrían ser analizados como la posibilidad de configurar imágenes de una *lengua comunitaria*. Un aspecto fundamental para la producción subjetiva de *comunidad* amén de los procesos tensionales que también emergen en esas construcciones identitarias.

Para reforzar la construcción de una *lengua* que genere pertenencia comunitaria resulta de peso, por un lado, imaginarla a través de la idea de *antigüedad* idiomática vinculándola a las “*formas más antiguas*”. Por el otro,

referidas a su pueblo. Incluso, una de esas conflictividades se puso en evidencia, justamente, porque algunos de los participantes ponían en escena disputas y contradicciones internas.

⁴²⁹ “(...) siempre recuerdo ese grupito de nueve personas jóvenes de Pampa /se refiere a Pampa del Indio, una localidad de la provincia del Chaco/ decíamos ‘vamos a rescatar el idioma’ (...) Los padres de las familias decían ‘para qué quieren hacer eso’ (...) es doloroso nuevamente cuando las familias, cuando los papás dicen: ‘yo no voy a hablar toba’ (O.Morales; Reg.2 y 3;TMG; 1995)

⁴³⁰ “Sería una actividad de parte nuestra **necesitar escribir**: necesito escribir mi idioma, quién soy, adónde voy. O sea, quién soy yo (...) Yo digo ‘soy toba’ y me dicen: ‘¿sabés escribir tu idioma?’ (...) Yo explico esto porque **quiero que Uds. sientan, que sientan la escritura** (...) tienen que sentirlo de adentro, y como lo expreso yo (...) y yo lo sentí, digo, ‘cómo escribo esa palabra, cómo escucho la letra, el sonido’” (O.Morales; Reg.1;TMG;1995)

⁴³¹ “Yo necesito que ellos /por los niños/ **se sientan dueños del idioma** (...) yo quiero que sientan ese deseo de poder aprender el idioma” (O.Morales; Reg. 1;TMG;1995).

otorgarle *legitimidad* a partir tanto de su transformación en *lengua impresa* como en *lengua a ser alfabetizada*.

Sin embargo, la posibilidad de construcción de estas imágenes de una *lengua comunitaria* entra en tensión con quienes –formando parte de la misma comunidad– relativizan su legitimidad pues “*ya no la necesitan*”⁴³². Es decir, algunos padres indígenas ponen en escena las marcas que produce vivenciar la subalternidad y, en ello, su lengua como una *lengua subalterna*. Por lo tanto, no “necesitan” que la escuela se las “enseñe”. Esto es interpretado por otros indígenas como si quisieran “salir de la cultura”. Un proceso tensional en el que, la escuela se transforma en un espacio de sentidos confrontados, en la construcción política de una *comunidad* en lucha por la visibilidad de sus derechos.

Otro campo sociocultural que se instaura como modalidad que refuerza los procesos de *imaginar una comunidad* es el sentido de *familia*. Así, juega la imagen de la “*familia que es el hogar*” con sus fuertes lazos de parentesco y la imagen de la “*familia que representa a toda la comunidad aborígen*” concebida como el gran espacio de “*hermandad*” y respeto mutuo⁴³³.

Imágenes que se van configurando frente a la contemporaneidad de una familia que, la experiencia urbana y las diásporas permanentes de sus miembros, van transformando paulatinamente. Sin embargo, esa tradición del sentido familiar se recupera con fuerza como soporte diferencial de lo “comunitario”⁴³⁴.

⁴³² Los padres dicen que los chicos *ya no necesitan que escriban la palabra (...)* y algunas madres dicen: “¿*por qué les enseñan esas palabras tan antiguas*” (A.González; Reg.2; TMG; 1995) “Ellos /por los padres/ están en contra de una escuela que se haga bilingüe. No sé, creo que ellos *quieren salir de la cultura*” (J. R.Paredes; Reg.3; TMG;1995).

⁴³³ “Aparte de la familia que es el hogar, nuestros padres, hermanos, aparte de todo eso en la comunidad existe otra familia que es más grande, que representa a toda la comunidad aborígen (...)Casi toda la comunidad se respeta. Por ejemplo, entre nosotros, se encuentran dos ancianos, aunque no sean familiares, siempre se tratan como hermanos (...) si es medio joven, no es muy viejo para llamarlo abuelo, se le dice tío, es como que es una sola familia” (L.Barreto; Reg.1; TMG; 1995) “El sentido de la familia es la gran familia (...) hay un afecto relativo a la familia, relativo del menor hacia el mayor. O sea, que se encadena al afecto y los sentimientos familiares” (O.Morales; Reg.1; TMG;1995)

⁴³⁴ De ahí que, también, se trate de un sentido que se extiende en la disputa por lo que esperan de las enseñanzas escolares para sus niños en interacción con niños de “otras” tradiciones familiares. Además, un sentido con que los padres enfrentan sus miedos para criar a sus hijos en la ciudad. “*Acá en la ciudad nosotros tratamos de enseñarles bien a los chicos (...)* pero cuando los chicos sean un poquito más grandes, se empiezan a juntar con el amigo (...) que tenga un amigo de otra villa (...) nosotros tenemos miedo en eso (...)” (J.R.Paredes; Reg.3; TMG; 1995)

Finalmente, el campo sociocultural de la *guerra* ubica, desde otro orden de problemas, la constitución de una *comunidad* que se configura como “enfrentada”. Como hemos visto, desde la historia evocada se van construyendo -con más claridad- las fronteras de la *propia comunidad*, entendida como “*nación*” frente a la “otra *nación*” del blanco, invasora, que trajo la guerra, las matanzas, las traiciones. Una guerra que, hoy, permite dar *continuidad* a la constitución de las “fronteras” en sus luchas cotidianas con la “otra” “comunidad blanca”. Así, la imagen de la guerra, vuelve reforzando la idea política de *comunidad* y, por lo tanto, la posibilidad de las configuraciones de identidades y diferenciaciones en las luchas permanentes de la vida urbana.

“Terminó la guerra física, o sea las matanzas, eso terminó. Pero esta guerra de dividir y actuar con las leyes sigue (....)” (O. Morales; Reg.5; 1995)

“Yo lo que entiendo que la guerra sigue, la estamos viviendo y la estamos pasando (...) la autoridad competente hace la ley y nosotros, sin estudios, al desconocer la ley es como un proyectil (...)” (E. García; Reg.5; 1995)

Una construcción de la que desprenden la importancia de la educación como un modo de acceder al conocimiento de las normas y las leyes desde las cuales, nuevamente, resultan “atacados” por la sociedad “blanca” en la medida que ellos; “sin estudios”, no las conocen y no pueden defenderse de las mismas. Así, el desconocer(las) actúa a modo de “un proyectil”, como se plantea en el espacio colectivo.

La imagen de la *guerra* clarifica esa construcción de una *comunidad* “enfrentada” en la lucha por sus intereses políticos, económicos, culturales. Una *comunidad* –recreada también desde la *lengua* o desde el sentido de la *familia*- desde la cual, los tobas, se constituyen en un “nosotros”. Configuraciones ideológicas de *etnicidades* que permiten entender otros procesos y relaciones tensionales/contradictorias en los que se van incribiendo sus luchas urbanas⁴³⁵.

⁴³⁵ Nos ha interesado mostrar estas configuraciones *comunitarias* como parte de los procesos ideológicos que se ponen en juego en las luchas reivindicativas del pueblo toba, atendiendo a la importancia política que presenta. No obstante, no se pueden desconocer las tensiones y rupturas internas que se van produciendo en las diversas disputas de poder, aún cuando aquí no las tratemos. Fundamentalmente, aquellas fragmentaciones que se generan por las pertenencias a los distintos partidos políticos en pugna de la “sociedad blanca” a los que se han incorporado muchos dirigentes indígenas.

2. LOS TOBAS Y LA LUCHA URBANA POR LA EDUCACIÓN

"Art. 75: Corresponde al Congreso (...) inci. 17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentino. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; (...) Asegurar su participación en la gestión referidas a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Constitución de la Nación Argentina; 1994)

"Para mí gracias a la Constitución de 1994 quedó un espacio ... yo estuve como treinta días junto a otros hermanos luchando en Santa Fe /refiere a su participación como delegado en el momento de la Asamblea Nacional Constituyente/ Ahora hay un espacio ... de todas formas somos víctimas ... los funcionarios se hacen los sordos ... por eso seguimos siendo víctimas ... Nosotros tenemos que buscar nuestras propias estrategias ..." (Don M. Gómez; referente de la comunidad toba de la ciudad de Rosario; Reg.Nº5/TC; junio 1998).

Como vimos, durante la década de los 80 y 90, se acrecentó el movimiento migratorio de los tobas a Rosario. Una presencia socioétnica y cultural que la ciudad visibiliza de modo complejo y contradictorio⁴³⁶. En tal sentido, se pone en juego una dialéctica entre las demandas y luchas organizadas por los indígenas y algunas respuestas gubernamentales. Entre estas, se pueden mencionar el plan de relocalización y construcción de viviendas que se inicia en 1987 desde el Servicio Público de la Vivienda, entidad autárquica de la Municipalidad de Rosario. Una experiencia que, con la participación de referentes de la comunidad toba,

⁴³⁶ No estuvieron ausentes situaciones de clara discriminación socioétnica. Así, el asentamiento que se configura con estas nuevas migraciones indígenas en la zona noroeste de la ciudad, fue motivo de diversos rechazos y fricciones con el entorno sociocultural que los responsabilizaba de la suciedad, del malvivir, de los basurales. Un episodio de fuerte contenido prejuicioso que adquirió repercusión periodística fue el haberlos culpabilizado de una importante inundación de la zona que se produce en el año 1986. Por esa misma época, en una escuela primaria oficial a la que concurrían un grupo de niños toba, se generó otro episodio discriminatorio que, de hecho, estimuló aún más a los padres indígenas en su lucha por una escolarización propia para sus hijos. Ocurrió que los padres de niños "blancos" presionaron para que retiraran de la escuela a los niños tobas aludiendo a que "contagiaban enfermedades". Ello provocó que, un grupo de estos niños continuaron su escolarización ya no en el local de la escuela sino en el de una iglesia, según nos relata la maestra que estuvo a su cargo (Reg. Nº 35; TE; 1987). Así como estos episodios están en la memoria de la gente toba, también, para algunos llegar a Rosario fue "conocer gente muy buena" (Reg.Nº6; TMG;4/11/1995).

culminará con la adjudicación de las viviendas en setiembre de 1991 configurándose, así, un nuevo barrio con las familias indígenas trasladadas.

Hacia 1988, comienzan a formularse de un modo más orgánico, las luchas por la educación en la ciudad. Por ese entonces, integrantes de la comunidad, organizados en el Centro de Aborígenes Toba, iniciaron trámites ante el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe para la creación de una escuela destinada a sus hijos (L.Pino; 1996)⁴³⁷. Luchas y demandas que tendrá como respuesta oficial la creación, en 1990, de la denominada "escuela bilingüe". Según el Decreto de su creación, la finalidad de esta escuela es la de "preservar la identidad cultural del grupo indígena, íntimamente ligada a su lengua, mediante una educación general que no solamente posibilite su paulatina integración al medio en el que se desenvuelve sino que asegure el mantenimiento de sus tradiciones"⁴³⁸.

Se crea la escuela sin estar previsto un local para su funcionamiento. Situación que, entre otras, pondrá en evidencia tanto la continuidad en la lucha que indígenas y educadores impulsaron por la escolarización de los niños como, también, la progresiva tendencia hacia un abandono de la responsabilidad estatal en la distribución educativa. De ahí que, estos niños tobas, se verán obligados a desplegar su escolarización deambulando por distintos espacios que hacen las veces del lugar de "la escuela". Así, la experiencia de "escuela bilingüe" se inaugura -agosto de 1990- en unos galpones, propiedad de un templo evangélico, a través de un contrato de comodato con vigencia hasta junio de 1991. En setiembre de este mismo año, una doble circunstancia producirá modificaciones institucionales. Por un lado, como vimos, se producirá la adjudicación de las viviendas en el nuevo barrio municipal y el traslado de un conjunto de familias al mismo, quedando la población toba dividida en dos grandes asentamientos

⁴³⁷ Liliana Pino: "La Escuela Bilingüe Toba N° 1333 Dalagayg Quitag (Nueva Esperanza)" en L:Pino y F. Dalostto (1996) Las escuelas bilingües toba y mocoví; Ediciones AMSAFE; Santa Fe. L. Pino ha formado parte de la experiencia de la escuela bilingüe desde su creación en 1990. Primero como maestra de grado, luego como vicedirectora a cargo del anexo (1992) y, luego, como directora de la nueva escuela bilingüe, la que se constituye cuando el anexo se independiza por Disposición N° 225 del Ministerio de Educación y Cultura en Agosto de 1993.

⁴³⁸ Decreto 3346/1990; Ministerio de Educación y Cultura; Provincia de Santa Fe, mencionado en Liliana A. Pino (1996) op.cit.

urbanos. Por el otro, el fin del contrato de comodato hace necesario reubicar un nuevo lugar de funcionamiento escolar que, además, contemple la fragmentación espacial de la población infantil. En tal sentido, serán los docentes los que se abocarán a la búsqueda de nuevos locales: "una escuela sede para los que vivían en el nuevo barrio y un anexo para los que no fueron trasladados" (L.Pino; 1996)⁴³⁹. De hecho, no fue ésta una tarea que se haya resuelto con facilidad. Una primera experiencia fue la de alquilar una pequeña casa, sin comodidades para el desarrollo de las actividades educativas, distante de los dos barrios. Durante el invierno de 1992, la distancia y el frío, tal como relata L. Pino (1996)⁴⁴⁰, ocasionaron importantes ausencias de los niños. Ello fue lo que desencadenó que docentes, directivos, padres y representantes indígenas junto a la Federación de Cooperadoras Escolares, se autoconvocaran en el barrio Municipal y decidieran no mandar más a los niños a ese local y abrir los patios y casas particulares para oficiar de aulas" (L. Pino; 1996)⁴⁴¹.

En ambos barrios, los maestros y los niños tobas tuvieron que desarrollar sus prácticas educativas en esos ámbitos físicos. En el caso del nuevo barrio, el Servicio Público de la Vivienda de la Municipalidad, además, prestó y amplió una vivienda para despacho, cocina y funcionamiento de pre-primaria hasta la construcción definitiva del nuevo edificio escolar⁴⁴², inaugurado en marzo de 1993.

En el caso del barrio de las familias no localizadas la lucha por el local escolar no tuvo el mismo final. Luego de la decisión de que los niños desarrollaran sus actividades educativas en el propio asentamiento, los tres grupos –pre-escolar, primer grado y un grado múltiple- continuaron sus prácticas escolares en tres espacios físicos: la Vecinal de la Comunidad Toba, una casa de familia y –aunque resulte difícil creer pero muestra descarnadamente el abandono estatal del que hablábamos-, debajo de un árbol. Cada uno de estos grupos de niños con sus docentes iban rotando semanalmente para que no fuera sólo uno de ellos el que "gozara" del árbol. También se construyeron algunas estrategias para los días de

⁴³⁹ L.Pino (1996) op.cit.

⁴⁴⁰ L. Pino (1996) op.cit.

⁴⁴¹ L.Pino (1996) op.cit.

⁴⁴² La construcción del nuevo edificio fue realizada por el Fondo de Asistencia Educativa (FAE)

lluvia. Durante las vacaciones del ciclo lectivo del año 1992, los educadores e integrantes de la comunidad toba, se abocaron a la búsqueda de un nuevo local que posibilitara a los niños de este barrio continuar con sus experiencias de escolarización. “La búsqueda se dio en un marco de soledad, indiferencia, desatención y dificultades, dice L.Pino ya que, “debía ser una infraestructura adecuada a las condiciones de una escuela; ‘en’ o ‘cerca’ de la comunidad; para ser usada por niños, que, además eran ‘tobas; y...el locatario era el Ministerio de Educación y Cultura. La marginación y segregación se hacían explícitas a la hora de concretar alguna operación” (L.Pino; 1996)⁴⁴³. Finalmente, en abril de 1992, fue alquilado un viejo galpón que durante años estuvo sin ocupar, ubicado frente al asentamiento de las familias toba. Si bien sería una solución de “urgencia” y provisoria hasta la construcción de un edificio propio dentro del mismo asentamiento, desde junio de ese año hasta la actualidad sigue siendo el espacio “escolar”. El espacio de un galpón, dividido por tabiques de bloque que no llegan al techo, formando cinco aulas de dieciseis metros cuadrados, “sin luz ni aireación natural, con un patio de treinta metros cuadrados” en el que se pretende que cerca de trescientos niños puedan construir aprendizajes y, a la vez, recibir la comida. Un local que resulta “insuficiente, insufrible, infrahumano e indigno para niños y adultos”⁴⁴⁴. Sin embargo, desde hace más de una década, aún es éste el contexto físico que marca las experiencias de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en un aspecto central de los permanentes reclamos de maestros, niños y padres, tal como hemos visto, también, en el capítulo cinco.

Concretando la experiencia escolar

Cuando en agosto de 1990 se inicia la experiencia escolar con los niños de las familias tobas no sólo no estaba previsto el local. Para concretizar el decreto ministerial de creación de la escuela fue necesario el protagonismo de los propios sujetos interesados. Continuidad en la lucha por la educación tanto por parte de la

⁴⁴³ L.Pino (1996) op.cit.

⁴⁴⁴ L.Pino (1996) op.cit.

gente toba como de los docentes implicados. La primera directora nombrada⁴⁴⁵, comenzó realizando un censo de toda la población en edad escolar. Esta vinculación con la gente toba y el impulso que dio para crear la cooperadora de la escuela con los padres, generó una rápida aceptación por parte de los representantes de la comunidad. *"Ella se preocupó mucho pero resulta que cuando vieron que esa señora estaba de acuerdo que nosotros tenemos que participar la sacaron"*, nos dice un representante de la comunidad⁴⁴⁶.

De hecho, dada la propia reglamentación oficial del trabajo docente – designaciones en los cargos y/o traslados a las instituciones a partir de escalafones basados en los antecedentes de aspirantes- la escuela fue sufriendo una permanente movilidad de sus direcciones y personal docente⁴⁴⁷. Esta intermitencia del personal docente fue dificultando los intercambios y conocimientos mutuos con la comunidad y, por ende, la organización, implementación, seguimiento y profundización de experiencias pedagógicas específicas. Así, a los pocos meses de que se inicia el funcionamiento de la escuela, la directora es trasladada y, en febrero de 1991, se designa oficialmente a un nuevo director que ejercerá sus funciones hasta septiembre de ese año, ya que también será trasladado a otra institución educativa, por lo se nombrará a una nueva directora.

Durante el año 1992, las experiencias educativas de la escuela estuvieron marcadas por la fragmentación espacial que implicó el trabajo en los dos ámbitos de asentamiento de la población, la lucha por edificios apropiados y este cambio de dirección, que estuvo rodeado de un conjunto de circunstancias conflictivas. Tomaré un episodio registrado durante el trabajo de campo que realicé durante ese año a fin de mostrar algunos procesos en tensión que, más allá de la

⁴⁴⁵ La misma directora relata como llega al cargo *"a mí me propuso el supervisor porque yo había trabajado con ellos /por los tobas/ en el Chaco yo trabajé más de quince años con ellos"* (Reg.Nº 7; TC/ET; 15/05/1992)

⁴⁴⁶ Reg.Nº1; TC/ET;04/10/1991

⁴⁴⁷ El acceso a cargos mediante el respeto de escalafones es un aspecto valorado por el gremio docente. De ahí que, los representante de la comunidad no sólo hayan solicitado un régimen especial al Ministerio de Educación sino también a Amsafe (Asociación del Magisterio de Santa Fe): *"Estuve en Amsafé, nosotros le pedimos la palabra y nos escucharon. Nosotros queremos trabajar juntos dos ó tres años. Cuando hay cambio de docente volvemos para bajo"* (Reg.Nº1; TC/ET;04/10/1991)

particularidad de ese momento, se transforman en indicios de ciertos núcleos que aún perduran en la lucha cotidiana por los sentidos que se pretenden otorgar a la escuela “bilingüe e intercultural”.

Buscando sentidos en la escuela “bilingüe e intercultural”. Un episodio social “dramático”

Aún cuando la escuela fuera creada en 1990 con el nombre de “escuela bilingüe”, tanto los cargos para que ello se hiciera posible como los fundamentos oficiales del proyecto, resultaron ser cuestiones de permanentes demandas por parte de los docentes.

“Nuestra escuela fue creada con el nombre de ‘escuela bilingüe’ pero aún no hemos tenido respuesta del gobierno acerca de la existencia de cargos que asuman el área. En el año 90 los maestros de grado fueron asignados a maestros auxiliares aborígenes formoseños. Estaban preparados para coordinar su área con el maestro blanco, ayudar a la traducción del toba al castellano. Esa no fue la tarea que desempeñaron y la experiencia fracasó” (Vicedirectora; Entrev.; Reg. N° 25; 1993)⁴⁴⁸

La lucha por los cargos específicos –para la enseñanza de la lengua y cerámica- no fue en vano. A partir de 1994, se hacen efectivas las designaciones de “idóneos” pertenecientes a la misma comunidad, luego que las escuelas elevan a la supervisión la experiencia realizada por los denominados “consejos de ancianos” para su selección y evaluación entre los aspirantes inscriptos (L.Pino; 1996)⁴⁴⁹. Con anterioridad, varios renuncian ya que no se los podían nombrar por carecer de títulos de maestros. Luego, solicitan y consiguen que la Secretaría de Cultura de la provincia rente un cargo cubierto a través de alguien con idoneidad.

⁴⁴⁸ Una experiencia que, según nos ha relatado tanto la vicedirectora como representantes de la comunidad toba, “fracasa”, fundamentalmente, ya que los maestros que llegaron no hablaban el mismo dialecto de las familias que tenían sus niños en la escuela. Esto originó malestar y reclamo entre los padres por lo que los maestros indígenas de la provincia de Formosa, a los pocos meses dejaron sus funciones y regresaron a su provincia.

⁴⁴⁹ L.Pino; 1996; op.cit. Más adelante ampliaremos el papel de los “consejos de ancianos”.

Las prácticas y significados puestos en juego en esta construcción cotidiana de la experiencia "bilingüe e intercultural" no han sido ni son lineales. Trataré de mostrar algunos de los procesos en lucha a partir de un episodio⁴⁵⁰.

El episodio del que se trata refiere a una reunión "plenaria"⁴⁵¹ de los docentes y directivos que se desempeñan en los dos ámbitos escolares: el del nuevo barrio municipal y el de las familias no relocalizadas. Esta fragmentación espacial de las familias, de las organizaciones escolares y de la distribución del personal directivo y docente hace que, periódicamente, se reúnan en "plenarios docentes" para tratar distintas situaciones vinculadas al desarrollo de las actividades educativas⁴⁵². El tema que los convoca en esta oportunidad se refiere al tratamiento de las currículas con las que se organiza el trabajo pedagógico de la escuela.

Fui invitada al Plenario a presentar una propuesta de trabajo conjunto luego de un largo proceso de cruces entre distintas demandas e interpretaciones de mis proyectos que hacían variar su sentido originario⁴⁵³. Invitación que recibo tanto de

⁴⁵⁰ La selección de este episodio se justifica por una doble cuestión teórica metodológica. Por un lado, por evidenciar procesos en pugna que han tenido cierta continuidad en la historia de la experiencia y, por el otro, por mostrar las dificultades de mi propio proceso de trabajo. Retomo aquí, algunas consideraciones planteadas en E. Achilli (1995) "En búsqueda de la 'organización perdida' (Reflexiones acerca de un episodio organizacional)" en Revista de la Escuela de Antropología; Vol. III; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

⁴⁵¹ En las escuelas, se conocen como "plenarios docentes" a las reuniones de todo el personal docente y directivo de la misma institución. Una modalidad que, por esa época, se transformó en una práctica difundida oficialmente como forma de intercambio, de actualización, de transmisión por parte de los directivos de disposiciones ministeriales y/o de acuerdos para la resolución de situaciones institucionales.

⁴⁵² Dicho Plenario Docente se realizó un viernes 15 de mayo de 1992 a la tarde (desde las 16 hs. hasta las 18.45) en el local de la vecinal del barrio de familias no relocalizadas.

⁴⁵³ Las primeras demandas que me llegan provienen de los dos primeros directivos a fin de colaborar en la articulación "escuela y comunidad". Una segunda demanda no muy clara en su explicitación parte de un grupo de maestras jóvenes –enfrentadas con la tercera directora– que conocían mi nombre por distintas personas, en especial, por el segundo director que sabía de mi trabajo con maestros en actividad. Demandas que, en los primeros años, no pude hacerme cargo aún cuando continué en relación con distintos sujetos involucrados. Durante los últimos meses del año 1991 inicié contactos más sistemáticos con la intención de colaborar con el proceso que se desarrollaba y articular mi trabajo con el proceso de investigación que tenía en marcha. Mi incorporación se produce en medio de un clima institucional tenso que, a su vez, estaba cruzado por las distintas disputas de poder de la comunidad toba en la que la escuela, también, es vista como objeto de sus disputas. En 1992, año del V Centenario, los múltiples conflictos se agravan a partir de las declaraciones de una maestra de la escuela en un programa radial en la que expresa su valoración positiva de conquista española. En ese clima, mi ingreso fue accidentado y significaron fuertes desafíos. Por un lado, tratando de escuchar y entender las distintas demandas. Además, también hacer entender que algunas de las demandas no podía asumirlas ya que

la directora como de un grupo de docentes ante mi insistencia a que se respetara una norma interna surgida, en esa época, en relación a que debía acordarse conjuntamente el ingreso de personas "externas" a la institución.

Hasta aquí parte del episodio "en blanco" como diría E.Kaufman (s/d)⁴⁵⁴. Es decir, parte de lo "formalmente" explicitado para la reunión plenaria docente. Sin embargo en el proceso de la reunión se ponen en escena situaciones propias de los conflictos que, de modo manifiesto o implícito, permean la cotidianidad de esta organización escolar.

De ahí que, conceptualmente considero interesante caracterizarlo como un *episodio social dramático*, entendiendo por ello un proceso de interacción acotado en tiempo y espacio que puede diferenciarse analíticamente de un proceso mayor por cierta condensación de conflictividades sin que ello suponga una autonomización del episodio en sí. Una conceptualización derivada de la noción de "drama social" de V.Turner (1974)⁴⁵⁵ como la irrupción pública de tensiones conflictivas que se manifiestan en episodios en los que "los intereses y actitudes de grupos o individuos quedan en obvia oposición" (V.Turner; 1974)⁴⁵⁶.

La importancia del análisis de estos episodios reside en que, al condensar un conjunto de situaciones conflictivas, tornan visibles tanto aspectos que circulan subterráneamente de modo informal o intersticial, como aspectos cotidianos que, por muy habituales y rutinarios son desconocidos y/o inadvertidos.

Estos procesos "dramáticos" desde el punto de vista etnometodológico, podrían ser considerados como "experimentos de ruptura" (J.Heritage; 1990)⁴⁵⁷

excedían mis posibilidades –de conocimientos, de tiempos,etc.- para responsabilizarme con la seriedad que merecían. Por otro lado, tratando de articular algunas demandas en una propuesta viable y, al mismo tiempo, permanecer "externa" a los grupos en conflicto a fin de no limitar el trabajo conjunto.

⁴⁵⁴ Ester Kaufman (s/d) Mundos sociales burocráticos. El orden de la trasgresión institucional; (mimeo)

⁴⁵⁵ Victor Turner (1974) Drams. Fields and Metaphors; Ithaca, Cornell University Press;pags.23-59; (Trad. Carlos Reynoso)

⁴⁵⁶ Aún cuando me apoyo en la noción de "drama social" de V.Turner y en las fases que distingue para la descripción del mismo, no inscribo de un modo absoluto la conceptualización que utilizo en el sentido de una "forma estética humana" o una "forma cultural", tal como la teoriza el autor. Más bien, trato de integrarla a los planteamientos teóricos metodológicos que he planteado en capítulos anteriores.

⁴⁵⁷ John Heritage (1990) "Etnometodología" en A.Giddens y otros: La teoría social hoy; Alianza Editorial; Madrid; España

generados en los propios procesos que, al perturbar la "normalidad" pueden modificar las características de los procedimientos de razonamiento y de acción práctica del sentido común. De tal modo, resultan significativas para el análisis y para los mismos sujetos involucrados.

Intentaré aproximarme a una descripción del episodio que nos ocupa guiándome por las fases que distingue V. Turner (1974):

La fase de quiebre, en la que se pone de manifiesto públicamente una fractura en las relaciones regulares y las normas cotidianas entre los sujetos, se produce en esta reunión docente cuando, en un clima sumamente tenso, una de las maestras —en nombre de un grupo— presenta, verbalmente, sin leerla una nota escrita dirigida a la Directora para que, a su vez, ella o el Supervisor la respondan por escrito. En la nota se solicita conocer el "proyecto de creación de la escuela", con los objetivos planteados por el Ministerio de Educación de la Provincia, dada las diferentes concepciones acerca de las características de la misma que se dan entre los docentes. Es decir, si se trata de una "escuela especial", una "escuela aborígen" o de una "escuela común" más.

En tal sentido, la explicitación de la nota se constituye en un disparador simbólico de la confrontación interna.

"Acá existe pluralidad", "hay diferencias ideológicas", "hacemos cosas distintas" (...) "por ejemplo la postura ante los 500 años del genocidio o decir que la escuela es común" "Estamos yendo por distintos caminos" (...) "por eso queremos el proyecto, para seguir trabajando". "El trabajo se frenó porque hay gente que no comparte los objetivos" (...) "que dejan ver que esta es una escuela provincial común /dirigiéndose a la directora/ necesitamos que expliques cual es el enfoque ideológico de la escuela". "Sería en vano hacer el esfuerzo de bilingüe si entre nosotros mismos suponemos que es una escuela común", dicen unos y otros docentes que entienden la escuela como una particularidad. En ellos, especialmente, las maestras más claramente identificadas con la presentación de la nota (Reg. Nº 7;1992)

De tal modo, queda identificada la confrontación y, al mismo tiempo, explicitada la posición del grupo que considera a la escuela como "especial" por

atender a una población indígena⁴⁵⁸. No obstante, el grupo al que se oponen no se expresa, a excepción de la Directora que ensaya una débil argumentación en medio del llamado a "aunar criterios". La otra parte de este grupo permanece en silencio, como el caso de las dos maestras sentadas a cada lado de la directora, o está ausente ya que se mencionan nombres de otras maestras que no están presentes en la reunión.

Sin embargo, el grupo demandante insiste en la diferencia de las concepciones. Una diferencia planteada a modo de una "desviación" a determinada norma moral: el no reconocimiento de la especificidad de la escuela como "aborígen" por parte de la Directora y de algunas de las maestras que la apoyan. Desviación o, mejor como dicen, ausencia de una posición "ideológica" que obstaculiza la continuidad del trabajo escolar ya que, repiten, "*no sabemos para qué estamos*", "*no sabemos para dónde vamos*".

Sobreviene, luego, una fase de crisis creciente cuya tendencia es extender el quiebre, profundizar el antagonismo, en el que se pone de manifiesto algún patrón de intriga entre las "facciones" hasta el momento oculto como, así también, relaciones más constantes asentadas en esquemas normativos sedimentarios (V. Turner, 1974)

En tal sentido, dentro del Plenario Docente se endurece la petición del Proyecto de creación de la Escuela como una necesidad para dar continuidad al trabajo escolar. Incluso, el desconocimiento del Proyecto hasta el momento, lleva a distintas deslegitimaciones. Así, desde el mismo funcionamiento de la escuela, desde hace dos años, hasta el las posibilidades de efectividad con que trabaja el supervisor ministerial. "*¿Cómo puede ser que una escuela funcione dos años sin saber como es el Proyecto?*" "*¿Cómo puede evaluar el supervisor si no sabe el Proyecto?*", reclaman las maestras que presentaron la nota.

Por lo tanto, la exigencia es "tener el Proyecto", cuya copia parece que nadie conoce y que tampoco está archivada en la escuela. Así, esta "presencia" que adquiere, en la reunión, un proyecto fundacional ausente genera un imaginario de contenido contradictorio. "*Tenemos que exigir ese proyecto*". "*El*

⁴⁵⁸ En el plenario, las docentes utilizan indistintamente las nociones de "escuela especial" y

proyecto teórico e ideológico debe ser hermoso pero nunca lo vimos". "Queremos el proyecto aunque fuera una mentira política", dicen varios.

Ante la ausencia se recurre a "que aporten los que están desde el principio". De ahí el relato que construye la vicedirectora sobre la "historia de la escuela". "(...) al Proyecto lo hicieron V.C. y S.T. que elevaron a Santa Fe y no queda en Rosario ninguna copia" "(...) la señora D. Irefiere a la primera directora, presente en la reunión/ aportó de cómo se manejan las escuelas bilingües en Formosa"(...) "nos hizo llegar las curriculas bilingües" (...) "es como una currícula paralela". (...) "se cubrieron todos los cargos con maestros blancos" (...) "El otro cargo lo pedimos a Cultura y empieza O." (...) "para articular con la lengua, invitamos a gente de la comunidad, como no se pagan no vinieron" A su vez, remite (...) "al libro de actas del supervisor y en las actas que se labran en la escuela" ya que, dice, "allí está toda la historia".

No obstante, la tensión continúa y se van dibujando otras diferencias y otros grupos de lealtades. Se solicita que la primera directora amplíe información acerca de los primeros momentos de la experiencia. Es posible interpretar su presencia en el Plenario como una estrategia del grupo solicitante a fin de legitimar una escuela acorde a las características de la comunidad. Dice D. /primera directora de la escuela/: "El proyecto vino desde arriba Irefiere al Ministerio de Educación/, lo trajeron de Formosa, con maestros de Formosa" "A mí me dijeron 'allá hay una comunidad toba, vaya a organizar'" (...) "Nunca tuve el Proyecto" "todo lo que tienen /por el Ministerio de Educación/ es el de Formosa que yo fotocopié" Comenta que, cuando comienza con la experiencia en Rosario, "tenía cinco docentes toba que no eran docentes, eran auxiliares que allá trabajaban con maestros blancos" "les hablaba de planificación y no sabían porque no eran docentes" "...si la escuela es bilingüe tiene que haber alguien que traduzca" "tiene que haber aborígenes, antropólogos" "yo en mi proyecto trabajé con ellos /por los aborígenes/

Esta voz autorizada que se trae a la reunión genera comentarios, respuestas, gestos a través de los cuales adquieren mayor visibilidad los

"escuela aborígen". Lo que les interesa es diferenciarla de la "escuela común".

posicionamientos/enfrentamientos en la construcción de esta experiencia escolar. Así, detrás de la confrontación más marcada entre un grupo mayoritario que considera a la escuela como “especial por aborígen” y otro grupo que, aunque casi “ausente” es al que se oponen por su concepción de la escuela como “común”; reprochándoseles sus opiniones sobre el V Centenario, subyacen otras posiciones y lealtades diferenciadas.

Al interior del grupo mayoritario, se diferencia el que corresponde a las maestras que han presentado la nota escrita y que plantean la necesidad de “estudiar e invitar a gente que sabe” para que aporten a la construcción de esa escuela especial. Por el otro, un pequeño grupo de lealtad formado por la vicedirectora y dos maestros que valorizan el propio trabajo, sus prácticas cotidianas por sobre la teoría, deslegitimando –aunque difusamente- el aporte que podrían brindar los “especialistas”. Es éste, un grupo que apoya sus argumentos en la experiencia que les brinda el tiempo que están trabajando en la escuela frente a los “nuevos”. Finalmente, los intereses expresados por los maestros indígenas en el sentido que cualquier proyecto debe construirse “no desde arriba sino desde la comunidad”, “con nosotros”. “La señora D. –refieren a la primera Directora- tenía el pensamiento que la comunidad debía tener una escuela (...) empezó a conectarse con nosotros y creamos la cooperadora”. Plantean, además, la necesidad urgente de “terminar la currícula”.

En esta fase de “crisis creciente” del proceso grupal se despliegan no sólo una profundización de los antagonismos sino, también, mayores matices de las diferencias y enfrentamientos de posiciones.

Desde ese momento, el clima interaccional de la reunión, se va desplazando hacia otro momento que puede asemejarse a aquél que, V. Turner (1974) distingue como una fase de acción de desagravio. En ella, a fin de limitar la extensión de la crisis los miembros conductores u estructuralmente representativos –en este caso de la autoridad institucional-, ponen en juego ciertos “mecanismos de ajuste y reparación” (V. Turner; 1974)

Podríamos interpretar los intentos del personal directivo –directora y vicedirectora- como parte de esos mecanismos –“de ajuste y reparación”- no

obstante las diferentes concepciones y diferente antigüedad en la historia institucional de cada una de ellas. Es decir, aún cuando suponen diferentes trayectorias institucionales, ambas actúan en el sentido de diluir los enfrentamientos. Apelan a aunar criterios y continuar trabajando aún sin la presencia del Proyecto demandado: *“igual no paremos de trabajar. Nosotros tenemos dos años de práctica concreta en la comunidad que puede ser más rico que el hermoso Proyecto hecho desde el escritorio”*, dice la vicedirectora. *“No podemos frenar la marcha de los contenidos mínimos. Vamos a ser evaluados por nuestro supervisor”*, agrega la directora.

Finalmente, esta reunión plenaria de docentes se define. Según V. Turner, en la última fase de un “drama social” se produce ya sea una reintegración del grupo social perturbado o el reconocimiento social y la legitimación de un cisma irreparable entre las partes en disputa.

Así, en el proceso final del Plenario Docente se recrudece la crisis. La maestra que, al inicio de la reunión, hizo referencias a la nota y su contenido –la exigencia de conocer el Proyecto original en el que se sustentan los fundamentos de creación de la Escuela dada las actuales divergencias- pasa a leerla. Dice: *“me tengo que ir, así que leo la nota...”* e inmediatamente comienza su lectura mientras los demás escuchan en un clima tenso. Cuando termina la situación se agudiza. Pareciera que la nota leída actúa como un detonante que disuelve la reunión. La Directora –a quien la nota exige/condena por la ausencia del Proyecto y las diferencias internas- sale de su posición “reparadora” reclamando *“por qué no hicieron antes esta nota”*. La respuesta es significativa del “cisma”. Señalando la nota y parada para irse, la maestra responde: *“acá lo decimos, porque antes no hubo diferencias”*.

“En medio de murmullos y diálogos cruzados, las voces se diluyen. Entre ellas, mi propia voz intentando explicar y recordar mi presencia en la reunión a la que algunos intentan, sin éxito, retomar. Las voces superpuestas son más fuertes y unas con otras se van anulando. Mientras, algunos participantes comienzan a retirarse y la reunión va llegando a su fin. Entre voces aisladas que ya nadie escucha, todos nos fuimos retirando del local de la vecinal.

Afuera, una de las maestras jóvenes intenta explicarme que el problema surge a partir de un documento que se dice elaboraron los chicos sobre el V Centenario con la maestra que ha estado tomando actas en la reunión. Me acerco

a saludar a la directora que me comenta que está mal "no sé por qué antes no le presentaron esto a los otros directores" "es que quisieron a la primera directora", se interroga y responde a la vez. Nos saludamos y me dice que me va a llamar por teléfono. Me acerco a la vicedirectora para entregarle copia de lo entregado la semana anterior a la directora para que tengan en el anexo: resumen del proyecto de investigación en el que estoy trabajando y dos publicaciones más. Mientras, comienza la diáspora de los participantes. Cada uno en soledad o en pequeños grupos nos vamos dispersando hacia rumbos diferentes..."(Del Registro de campo N° 7;15/05/1992)

Hasta aquí el episodio "dramático". Se podría decir, a modo de hipótesis, que la lectura de la nota concretiza "las diferencias" y "legitima el cisma". Por lo menos, el cisma con que finaliza la reunión. El cisma que producen las "diferencias" entre los sujetos que participan en la misma.

Sin embargo, el proceso "dramático" del episodio, dado el carácter condensador que supone, pone en escena indicios de distintos órdenes de problemas que trasciende su propia inmediatez. De ahí que, identificar esas pistas permite marcar los límites en el conocimiento que la descripción de un episodio tiene y, simultáneamente, orientar la profundización en algunos de los procesos enunciados. Veamos las pistas que brinda para luego jerarquizar aquellas que nos interesa destacar en el presente trabajo.

En primer lugar, el episodio marca con obvia claridad aquellos procesos de conflictividad y/o contradicciones que lo particularizan. Desde un punto de vista teórico metodológico, considero que se visualizan los sentidos contradictorios de cualquier proceso social. Sentidos que, como he repetido, pueden ser entendidos sólo en sus relaciones contextuales. Aquí, quedan diferenciados distintos grupos enfrentados y parte del contenido de las disputas que están en juego. De hecho, una comprensión empobrecida en la medida que no he incursionado ni en las trayectorias de estos grupos ni en las características de sus interacciones. Un camino que permitiría entender el entretejido de las múltiples situaciones individuales y colectivas en que se fue construyendo la historia intercultural de este espacio escolar.

En segundo lugar, el episodio pone de manifiesto una historia institucional en los que se van articulando permanentes situaciones de fracturas. Las

fragmentaciones espaciales de los grupos familiares con las relocalizaciones al nuevo barrio municipal; el desmembramiento de lo que fue "la" escuela "bilingüe" en dos espacios escolares que, finalmente, logran reconocimiento legal independiente; las fracturas que supuso la división de estos lugares diferentes en su personal directivo y docente; los continuos desplazamientos e intermitencias de los equipos docentes. Una historia institucional marcada por estas y otras fracturas, algunas tan fuertes y dolorosas como la muerte inesperada de la Directora, pocos meses después del episodio⁴⁵⁹. Situaciones de muertes que, rodeadas de las murmuraciones acerca de las "maleficencias del mal" provocadas por "daños"⁴⁶⁰, complejizan una estructuración sociocultural/subjetiva del devenir institucional⁴⁶¹.

En tercer lugar, el episodio muestra esos y otros indicios de esa estructuración sociocultural/subjetiva en la que se entraman complejamente las disputas de poder. Es decir, indicios de una dimensión de la subjetividad institucional expresada en la continuidad de un clima emocional que fue generando —en distintos momentos del proceso institucional— diversas situaciones.

⁴⁵⁹ Una muerte repentina, en noviembre de 1992, en medio de un proceso institucional de alta conflictividad por distintas disputas de poder en los que también se enfrentaban los referentes indígenas. Una muerte que se carga de un conjunto de significaciones que comienzan a circular entre docentes y padres atribuyéndola a que le "hicieron un daño". Pocos meses después, también fallece la esposa de uno de los integrantes de la cooperadora escolar que, en ese momento, era uno de los líderes más jóvenes que venía hegemonizando la lucha por la educación y, además, padre de niños que concurren a la escuela. Los rumores de "daños" circulan y penetran de la comunidad a la escuela, de la escuela a la comunidad. Rumores que se van entretejiendo y resignificando en las disputas de poder.

⁴⁶⁰ "Los daños son maleficencias de que existe el mal (...) "Acá en Rosario como que existe el mal en toda la ciudad. Hay sectas malignas aquí en Rosario. Hay espiritismos malignos aquí en Rosario, que no ocurre en el Chaco (...) se usan la matanza de animales, que se yo, que le tiran malas ondas"(O.Morales; Reg.6; TMG; 4/11/95). De hecho, el espacio escolar no estaba fuera de estas "maleficencias". Así, en varias oportunidades, aparecieron animales muertos en la escuela nueva del barrio municipal, según me comentaron algunos docentes y miembros de la comunidad.

⁴⁶¹ Dos maestras que ingresan a la escuela durante ese año (1994) y trabajan en el turno mañana, me comentan "no entendemos que pasa en esta escuela".... "es como que algo nos ocultan".... "no sabemos la historia de esta escuela""las de la tarde dicen que queremos cambiar la escuela y no reconocemos lo que hicieron antes" "no es así, nosotros reconocemos lo hecho, pero somos distintas" (Reg. N°28;EA; 16/08/94) "Yo estoy tratando de hacer una historia de la escuela, escucho a las maestras y, por el tono de voz, creo que se mezcla todo, lo laboral, lo personal" "X primero fue pareja de J., después de E. (...)"una maestra fue pareja de uno de la comunidad" "Una cosa que me impresiona es como se habla de la muerte de M. (...) que se vincula con el conflicto, pero en vez de entender al muerto como la víctima aparece como un alivio (...)"el marido de M. después se casó con una maestra de la escuela" (...) yo soy de las que vinimos de afuera" "hay mucho recelo conmigo" (Reg.N° 31;EA; 26/08/94)

Disputas entre los "viejos" y "nuevos" docentes, entre los que la experiencia "les pertenece" por su antigüedad y los que intentan apropiarse; entre los de la "tarde" y la "mañana", entre los que dicen tener "una ideología" que los "diferencia" y los "otros"; entre una y otra escuela, entre los "blancos" y los "indígenas", entre los distintos liderazgos indígenas. Luchas que, amén de aquellas fracturas densamente cargadas de "dramaticidad" –en todos los sentidos del término–, fueron repercutiendo en la construcción de la experiencia intercultural. Por ejemplo, en las dificultades para la concreción de actividades y objetivos (como el de la organización curricular al que se hace referencia en el episodio) o en los inconvenientes para poner en marcha trabajos conjuntos con la colaboración de "externos" que eran demandados, en distintas ocasiones, por docentes indígenas y no indígenas (tal como también se insinúa en el episodio)⁴⁶². Si bien estos indicios ponen de manifiesto una estructuración sociocultural/subjetiva compleja

⁴⁶² Dentro de esta situación –de demandas y dificultades para acordar el trabajo conjunto– se inscribe mi propia experiencia. Para uno de los docentes toba, la dificultad está en uno de los directivos y un docente: *"no quieren que entre nadie a la escuela para que no vean como da clase X./refiere a un docente/ (...) yo te diría que empieces a trabajar conmigo, en mi grado"* /le comento que me parece importante tanto por ella como por el mismo trabajo a realizar, no iniciar si no hay acuerdo/ *"tenés razón, para mí no sería bueno hacer algo que un directivo no acuerda"* (Reg. N°19; Entrev.en su propio domicilio); 14/05/1993). Sin desligarme de la comunidad y la escuela, al año siguiente, nueva demanda desde los directivos y algunos de los docentes: *"necesitamos ayuda (...) se conformó el Consejo Aborígen (...) es importante que nos ayudes a organizar esta experiencia (...)"* (Dir.) /propongo la posibilidad de implementar un Taller de Educadores Institucional/ *"sería buenísimo"* (Dir.) /La propuesta es presentada en la reunión de docentes que denominan "de integración" donde se acepta y, además, me invitan a que participe en la tercera reunión que tenían con el Consejo Aborígen para plantear el trabajo que realizaríamos / (Reg. N° 27; 4/8/1994). No obstante, cuando se concreta dicha reunión, el Consejo no había sido consultado ni informado de mi participación en la reunión. Ello ocasionó otro inconveniente. Uno de los integrantes del Consejo Aborígen –B.S., joven dirigente indígena, con el que que no nos conocíamos– solicita consultar a solas con los "hermanos" si puedo quedarme en la reunión. Cuando regresan, plantea *"agradecemos a la hermana antropóloga pero para nosotros los antropólogos son nuestros enemigos más grande que hay No necesitamos que nos ayuden la directora tendría que habernos avisado "la participación de los maestros blancos no queremos otros intermediarios que nos impongan otras ideologías"* (Reg.N°28; 18/08/94) No obstante el incidente, mi trabajo de observación de clases, charlas con niños y la organización para implementar el Taller no se interrumpió por decisión no sólo de los directivos y docentes –"blancos" e indígenas– de la escuela, sino de los otros integrantes del Consejo que así lo solicitaron. A los pocos días del episodio la Directora me informa: *"Creo que lo que pasó en la reunión es responsabilidad de B.S., pero a ese lo van a echar (...) los otros días vino MG / nombra a un importante referente comunitario y miembro del Consejo Aborígen/ "y dijo: 'si él es maestro de la escuela de la Pastoral, él no nos va a defender'"* por B.S./ *"vos seguís tu trabajo"* (Dir.; Reg. N°31; 26/08/94). Efectivamente, al poco tiempo, B.S. dejó de integrar el Consejo por decisión de los demás integrantes. En cuanto a mi trabajo, continuó ininterrumpidamente, hasta el año 2000.

que, de hecho, también muestran una importante participación de los distintos sujetos involucrados.

En cuarto lugar, entre la multiplicidad de procesos que dibuja el episodio, destaco aquellos que, en sus continuidades y variaciones, conforman núcleos clave en la constitución de esta experiencia de educación indígena. Me refiero, por un lado, a los procesos generados en torno a la construcción de las "currículas" y, por el otro, a la particularidad que adquiere la organización escolar, fundamentalmente, con la integración de los denominados "consejos de ancianos".

En quinto lugar y, por último; el episodio pone de manifiesto un hilo conductor de la escolarización indígena. Es decir, habla de los complejos procesos de co-construcción cotidiana de la interculturalidad. Procesos en los que se instaura la "diferencia" –a modo de construcciones de "otredades"- que suponen, a la vez, procesos constitutivos de etnicidades socioétnicas o, como vimos en otros capítulos, etnicidades magisteriales. Un hilo conductor que, no obstante la singularidad que adquiere en las experiencias indígenas, ilumina tendencias y contradicciones de la escolaridad vinculada con los conjuntos sociales subalternos en el contexto de las políticas neoliberales de los 90. Me refiero tanto a la explosión de los particularismos y de las concepciones culturalistas en medio de las tendencias oficiales a fragmentar el sistema educativo en "comunidades" escolares cada vez más desiguales socialmente, una de otras, como a la lucha por el derecho a la educación que los distintos sujetos van desarrollando en ese contexto sociohistórico. Un núcleo que pone en escena complejos procesos de disputas cotidianas acerca de los sentidos de la escolarización pública.

3. EDUCACION INDIGENA EN LA "PAMPA GRINGA" ARGENTINA. ALGUNOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LAS EXPERIENCIAS DE INTERCULTURALIDAD

*"Para que las escuelas puedan: * reconocer la riqueza de la diversidad; * rescatar y fortalecer lenguas y culturas indígenas respetando la diversidad; * proponer experiencias educativas*

*significativas en el marco de estrategias interculturales y bilingües, buscando resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población; * constituirse en un espacio legítimo de comunicación entre culturas” (De un folleto distribuido en las escuelas durante 1999 difundiendo el Proyecto: “Atención de Necesidades Educativas de la Población Aborígen”; Plan Social Educativo; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación)*

“Un colega me dijo: ‘Tu país es una cosa de locos. ¿Quién entiende? Mirá lo que está pasando en Santa Fe. En muchos países la reivindicación indígena es de siempre ...que sea más equitativa y que tengan participación Pero en pocos casos se consigue efectivizar la participación de la comunidad en la escuela tanto en la gestión como en la elaboración de los programas” (Beatriz Gualdieri; en charla con los Consejos de Ancianos, directivos y docentes de las tres escuelas “bilingües” de la Pcia. de Santa Fe; Reg.Nº 5/EAJ;24/06/1999)

Durante la década de los 90, en América Latina se impulsan experiencias de educación indígena, como parte de las reformas educativas que se expanden por entonces en la región. Lo mismo ocurre en Argentina, un país que históricamente ha desconocido a su población originaria. Sin embargo, tanto la reforma constitucional de 1994 como la Ley Federal de Educación ofrecen marcos legales para el reconocimiento de propuestas educativas específicas⁴⁶³. Asimismo, los grupos indígenas han sido objeto de políticas compensatorias llevadas a cabo por el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, fundamentalmente, a partir de 1997, tal como se dice en una de sus publicaciones⁴⁶⁴.

⁴⁶³ Según A. Argueta (1997) la Argentina se ubica entre los países de América Latina con una población indígena del 1% de la población total. El autor distingue cuatro grupos de países según la proporción de población indígena de cada uno: 1) con más del 40%: países como Bolivia (71%), Guatemala (66%); Ecuador (53%) y Perú (47%); 2) Del 20 al 5%: desde Belice (19%) Honduras (15%), México (14%) hasta Nicaragua (5%); 3) Del 4 al 1%: desde Guayana Francesa (4%) hasta Argentina (1%); 4) Del 0,9 al 0,01%: figuran Brasil (0,29 %) y Uruguay (0,016 %); mencionado en E.Gigante (2000) “Reconocimiento y atención de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas” en Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México; Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; México (pag.70)

⁴⁶⁴ Según el Documento de Trabajo: Políticas compensatorias y educación intercultural y bilingüe: Atención de necesidades educativas de la población aborígen; Plan Social Educativo; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; s/f; los aspectos sobre los cuales se concentran la asistencia a las escuelas con población aborígen son las siguientes: “a) Necesidades de capacitación específica para los docentes de estas escuelas; b) Producción de material didáctico apropiado; c) Necesidades de adecuación de normativas específicas a la temática”. En un folleto relacionado

En la provincia de Santa Fe, ubicada en la denominada "pampa gringa" argentina, se crean tres escuelas "bilingües", durante esa década de los 90. Por un lado, la experiencia de la ciudad de Rosario con las familias toba. Como vimos, en 1990, se crea una escuela "bilingüe"⁴⁶⁵ que, a posteriori, en 1993, por Decreto del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia, funcionarán como dos escuelas independientes⁴⁶⁶. Por otro lado, la experiencia en la localidad de Recreo –cercana a la ciudad capital- con familias de indígenas mocovíes. Allí se crea, en mayo de 1992, también una escuela "bilingüe" mocoví⁴⁶⁷.

Ahora bien, ¿qué procesos se han generado en las co-construcciones cotidianas de estas experiencias de interculturalidad? A lo largo de este capítulo, hemos visto distintas aristas. Desde las experiencias que implican las migraciones de las familias indígenas a un centro urbano hasta aquellas que suponen la construcción de una escolaridad que se pretende adquiera la *interculturalidad* como particularidad educativa. Vamos a retomar aquí algunas cuestiones de este último aspecto.

En tal sentido, trataré de sintetizar algunos procesos que, a modo de núcleos claves⁴⁶⁸, permiten mostrar determinadas características que toman estas experiencias educativas indígenas de interculturalidad. Para ello, me basaré en la información generada no solamente a lo largo de la interacción que he mantenido

con el Proyecto: *Atención de necesidades educativas de la población aborígen*", también del Plan Social Educativo, se informa que "en 1998 el Proyecto se desarrolla en: 12 provincias; 125 centros educativos de distintos niveles".

⁴⁶⁵ Se crea como Escuela N° 1333

⁴⁶⁶ Por un lado, la Escuela Provincial N° 1333 y, por otro, la creada por Decreto de 1993 como Escuela Provincial N° 1334.

⁴⁶⁷ Escuela Provincial N° 1338. Se trata también de una experiencia ligada a las migraciones en búsqueda de trabajo de familias mocovíes a la zona de Recreo. En 1990 se organizan a través de la Asociación Civil "Khom-Kahíá" (Somos Hermanos), comenzando una lucha por sus derechos, entre ellos el de la educación. Lucha que se cristaliza con la creación de la escuela que llevará el mismo nombre de la Asociación. (Flavio N. Dalostto: *La Escuela Bilingüe Mocoví N° 1338 Khom-Kahíá* en L.Pino y F.Dalostto (1996) Las Escuelas Bilingües Toba y Mocoví; op.cit.

⁴⁶⁸ Tal como planteamos en el tercer capítulo, la concepción con que trabajamos la idea de "núcleo clave" refiere a aquellos *procesos sintetizadores* de distintas situaciones socioculturales de una experiencia que privilegiamos por su *problematicidad* en tanto obtura el desarrollo de ciertos procesos. En tal sentido, dichos *núcleos* no sólo pueden transformarse en constructos analíticos sino también en ejes que orienten su discusión práctica. De ahí que, los hemos compartido con los propios sujetos implicados en distintas instancias colectivas que he coordinado.

con una de las escuelas toba⁴⁶⁹ sino también aquella vinculada al trabajo desarrollado a partir de la demanda de coordinar un proceso colectivo derivado de un proyecto interinstitucional entre las tres escuelas bilingüe de la provincia de Santa Fe⁴⁷⁰.

Del conjunto de esas experiencias de escolarización indígena que han puesto en movimiento los propios sujetos involucrados, selecciono tres núcleos clave que posibilitan acercarnos a las mismas: a) los procesos de construcción de la organización institucional; b) los procesos de construcción curricular y c) los procesos de construcción del mismo sentido de interculturalidad con que se concibe la educación indígena.

De los procesos de organización institucional

“Estas escuelas son instituciones atravesadas por la interculturalidad que se da al provenir un mandato oficial desde la organización gubernamental y otro de la comunidad que tiene una cultura distinta” (Documento elaborado por Escuelas Bilingües Nros. 1333; 1334 y 1338: Síntesis y evaluación de lo realizado en 1998 /en relación al Proyecto “Educación Intercultural: Formación Docente Específica”/)

⁴⁶⁹ Un trabajo al que nos acercamos, como vimos, desde 1991 y continuamos hasta principios del año 2000.

⁴⁷⁰ En 1998, las tres escuelas de la Provincia de Santa Fe –las dos escuelas de la comunidad toba de Rosario y la escuela de la comunidad mocoví de Recreo- me solicitan que les coordine la implementación de un Proyecto que habían presentado al Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el marco del Proyecto IV: *Atención de necesidades educativas de la Población Aborígen*. Una primera tarea fue la esclarecer y precisar los objetivos del Proyecto elaborado por las tres escuelas. Aún cuando el mismo se denominara “*Educación Intercultural: Formación Docente específica*”, se proponía un conjunto de propósitos y actividades que podríamos sintetizarlas en tres grandes preocupaciones que lo recorren. Una, realizar una sistematización de las experiencias realizadas por las tres escuelas. Dos, realizar un rescate de los saberes de las comunidades para incorporarlos como temas y contenidos del trabajo escolar. Tres, realizar una propuesta Curricular y Legal como base para el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Se acordó – en reuniones con Directivos y Consejos de Ancianos- focalizar el trabajo de los encuentros interinstitucionales en esta última preocupación. De modo, que he coordinado distintos procesos colectivos. Además de varias reuniones preparatorias del trabajo conjunto con los directivos de las tres escuelas; con los directivos y los consejos de ancianos; se realizaron tres Encuentros Interinstitucionales en los que participaron la totalidad de los directivos, docentes y consejos de ancianos de las tres escuelas. Compartimos el equipo de trabajo con el que, desde la Universidad, colaboramos en estos encuentros con Gustavo Ricordi, estudiante de la carrera de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario.

“Que en las escuelas se respete al Consejo ...” (Roberto Arce) *Es el Consejo, es el aborígen el que tiene que pensar programas, planificar (...)* (Victoriano Arce) (Representantes indígenas; Reunión de la Comisión Redactora de los Encuentros Interinstitucionales; Reg. N°13 /EA/ 29/12/1998)

A lo largo del desenvolvimiento institucional de estas escuelas, ha sido una constante, la disputa alrededor de las características con que pueden particularizarse las experiencias de las mismas. En ciertos momentos, estas disputas cotidianas, intentan identificarse tomando algunas nominaciones como las de “escuela especial”, “específica”, “bilingüe”, de “modalidad aborígen” versus “escuela común”, “provincial”. Nominaciones que, a veces, clarifican los sentidos en disputas y, en otras oportunidades, ponen en circulación matices, ambigüedades, contradicciones de un proceso en el que se inauguran los sujetos involucrados. Un proceso en el que suelen (con)fundirse, además, distintos “mandatos” como se señala en el epígrafe. Desde aquellos provenientes de un “mandato oficial” como desde los que derivan de “otros” mandatos, ya sea de las mismas comunidades indígenas o de los diferentes posicionamientos magisteriales⁴⁷¹.

Aún cuando estos procesos cruzan todas las actividades que se despliegan en estas experiencias escolares de interculturalidad indígena, veamos cómo se expresan cuando se trata de la organización institucional.

En tal sentido, ha sido una lucha permanente de estas escuelas la demanda por alguna particularidad no contenida en la legislación vigente. Por ejemplo, desde sus inicios, fue objeto de solicitud el hecho de la permanencia del personal directivo, docente y no docente⁴⁷² como un modo de dar continuidad a los procesos que se iban generando. Fundamentalmente, por lo que ello implicaba en

⁴⁷¹ Muchas de las situaciones escolares provocadas por las reformas educativas de los 90, a mi entender, transcurrieron en estos climas de “(con)fusiones” cotidianas. Es decir, de pérdida de claridad y/o coherencia –manifiesta o implícitamente– en la medida que se va produciendo superposición/fusión de intereses encontrados o contradictorios que no logran diferenciarse en el quehacer cotidiano. En ello radica una de las hipótesis de trabajo de esta tesis sustentada en los complejos procesos de constitución de hegemonía y de su contrastación al mismo tiempo, tal como vimos en capítulos anteriores.

⁴⁷² En relación con el personal no docente –porteros, personal de cocina, de limpieza– fue una clara lucha indígena que debían ser nombrados entre miembros de sus comunidades. Durante los primeros años, además, hubo que solicitar reiteradamente que se crearan los cargos rentados.

la experiencia formativa –de conocimiento y diálogo con la comunidad- por parte de los docentes “blancos”.

En cuanto a los docentes indígenas, una fuerte demanda se ha relacionado con el reconocimiento y la creación de cargos para “idóneos”. Además de los docentes de lengua materna se solicitan maestros de artesanía. Ello implica, por lo tanto, no sólo el reconocimiento legal de los cargos sino también de su incorporación como parte de la organización curricular, como veremos más adelante.

Otros ejemplos de implementaciones específicas que fueron objeto de demandas a las autoridades ministeriales se vinculan a cuestiones pedagógicas. Así, se requiere flexibilización en los criterios de promoción de los alumnos y de sus ingresos, permanencia y asistencia en virtud de la movilidad por razones de trabajo⁴⁷³. También, que se contemplen distintas experiencias de organización áulica como los “multigrados”, en los que se agrupan niños según sus conocimientos, o los “grupos móviles” que trabajan en determinadas áreas -como las de Matemática y Lengua- según las necesidades de aprendizajes⁴⁷⁴.

Más allá de estas u otras experiencias que se implementan, discuten y demandan por la especificidad de su reconocimiento, una problemática que resulta central en la organización de estas instituciones escolares es el papel que juegan los representantes de las comunidades indígenas a través de los “Consejos”.

A partir de 1994, comienzan a funcionar en las tres escuelas organismos integrados por indígenas, que circulan con distintas denominaciones. En las dos escuelas de la comunidad toba de Rosario se los designa ya sea como “Consejo Aborígen”, “Consejo de Ancianos” o Consejo de Idóneos”. En la escuela de la comunidad mocoví se le llama “Consejo de Cultura e idioma Mocoví”.

Estas diferentes denominaciones ponen en escena parte de las superposiciones de sentidos en lucha. En uno de los encuentros interinstitucionales representantes de la comunidad toba discuten la denominación

⁴⁷³ Una de las movilidades más importantes se produce por las migraciones de los grupos familiares en épocas de cosecha a sus lugares de origen.

⁴⁷⁴ Del Documento elaborado a partir de las conclusiones extraídas durante la realización del encuentro del 24 de octubre de 1997; Primer Encuentro Interinstitucional de Docentes; Escuelas Aborígenes: 1333 (Rosario); 1338 (Recreo); 1344 (Rosario); Rosario; Santa Fe

de "Consejo de Idóneos" que figura en uno de los Documentos elaborados colectivamente para ser elevado a las autoridades educativas de la provincia⁴⁷⁵. "No sé por qué quedó escrito "Idóneos"nosotros en la escuela tenemos "Consejo de Ancianos"....confunde esto de los nombres "Consejo de Ancianos" "Idóneos" "Aborígen"" (V.A.) "Para nosotros la palabra 'anciano' saca la sabiduría. Es una palabra que viene de miles, miles de años. Y ahora dicen "Consejo de Idóneos" (R.A.) ""Tenemos que profundizar este término" (V.A.) Uno de los directivos plantea "Se adoptó el concepto de "idóneo" porque es el concepto del Ministerio. Se puso "idóneo" para dar respuesta a una cuestión legal" (V.L.). Agrega otro directivo "Las chicas de Buenos Aires, las del Plan Social, nos pidieron que aunáramos una denominación" (L.P.) Las explicaciones no tranquilizan a los representantes indígenas: "Al final lo pone el Ministerio Cuando estamos llegando al final, es más lo del Ministerio" (V.A.) "A veces caemos en estas trampas. Siempre pasa lo mismo" (R.A.)⁴⁷⁶.

Denominaciones diferentes, sentidos encontrados...Parte de las contradicciones/limitaciones que emergen de las condiciones en que participan los sujetos. Una de las maestras "blancas" recuerda "Desde el inicio utilizamos dos términos "Aborígen" e "Indígena" ¿no podemos incorporar la aclaración que, desde el inicio, se utilizaron los dos términos?" (G.) El mismo directivo que aclara el uso de "idóneo" dada la necesidad de reconocimiento legal vuelve a la importancia de la palabra "anciano" y dice "hay que rescatar palabras para darle el sentido que tiene realmente Hay que rescatar las palabras" (V.L.) No obstante, otro representante indígena pone en duda modificar el documento que ya se había elevado al Ministerio 'es un problema modificar eso, sino van a decir que estamos jugando' (G.H.)⁴⁷⁷

⁴⁷⁵ Se trata del Documento Propuesta a tener en cuenta para la organización legal del funcionamiento de la Modalidad Aborígen en la Provincia de Santa Fe; Escuelas Bilingües N° 1333 y 1334 de la Comunidad Toba de Rosario y 1338 de la Comunidad Mocoví de Recreo junto a sus respectivos concejos de idóneos; Diciembre 1998. Dicho Documento se eleva al Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe con fecha 10 de diciembre de 1998.

⁴⁷⁶ Reg.N°13/EA/1998; Reunión Comisión Redactora de los Encuentros Interinstitucionales; 29/12/1998

⁴⁷⁷ Reg.N°13/EA/1998; idem ant.

En el mismo nivel de ambivalencias que adquiere la denominación de este organismo de los representantes indígenas en la escuela, circula el de sus atribuciones.

En el Documento elevado al Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe⁴⁷⁸ entre las funciones del "Consejo de Idóneos" se dice que "constituye un estamento fundamental para el **funcionamiento y gestión** de la escuela de modalidad aborígen". Más adelante se agrega que "junto con los docentes **elaborará los lineamientos curriculares** para la implementación de la modalidad en cada institución". A su vez, plantea que se trata de "un organismo de **consulta permanente** constituyéndose en **capacitador** de docentes aborígenes y no aborígenes en cada institución en lo referente a su cultura". Además, expresa que "tendrá el **contralor** del cumplimiento de los requisitos para ingresar a la modalidad como docente aborígen y no aborígen" y que "**avalará con su acompañamiento la gestión del equipo directivo**"⁴⁷⁹.

Como puede verse, en el documento se le atribuye a este órgano un conjunto amplio y diferenciado de funciones. De hecho, en cada escuela ha venido funcionando con distintas particularidades. No obstante, se puede decir que, en general, toman la forma de consulta en aspectos de la vida institucional que los directivos convocan por algún criterio⁴⁸⁰. En especial, en relación a situaciones que involucran a las comunidades y, muchas veces, a modo de resguardo de responsabilidades frente a resoluciones que los afectan.

En documentaciones que las escuelas han elevado a las autoridades ministeriales, a pedido de éstas, se describe las actividades desarrolladas por los Consejos. Entre algunas de las cuestiones que se plantean, para el caso de la Escuela de la comunidad mocoví, figuran:

⁴⁷⁸ Se trata del Documento elaborado por las tres escuelas, mencionado en nota 61.

⁴⁷⁹ Docto. mencionado en nota 61 (las negritas son mías). En relación a la propuesta que se hace acerca de su Organización se dice: "Estará constituido por cuatro miembros como mínimo y diez como máximo. Los miembros serán elegidos por la comunidad aborígen a la que pertenece cada escuela. Cada Consejo determina su organización y dinámica interna".

⁴⁸⁰ La directora de una de las escuelas explicitaba las características que asumen de la siguiente manera: "así como en las otras escuelas tienen las Cooperadoras acá el Consejo de Ancianos ... para nosotros es un órgano de consulta y de transmisión de la comunidad" (Reg.Nº7 /EA/24/06/1998)

"(...)El objetivo es unificar criterios sobre el idioma mocoví, crear un alfabeto, rescatar y fomentar los aspectos que contiene la cultura del pueblo aborígen mocoví y ser apoyo para la institución escuela.

Al principio se hicieron registros de los nombres en idioma mocoví, nombres de animales, plantas, arbustos, hiervas, de los astros, puntos cardinales. Frases y expresiones de uso cotidiano, conjugación de verbos, nombres de artefactos, elementos del hogar, indumentarias, elementos escolares, componentes del grupo familiar, comidas y comestibles, nombres de enfermedades, plantas y hiervas medicinales, partes del cuerpo humano, estaciones del año, el tiempo, el día, la noche y la adaptación del alfabeto castellano al mocoví.

Participación activa de miembros del Consejo de Idioma en el aula junto a los docentes no aborígenes en la transmisión e interpretación de leyendas, cuentos, vivencias, costumbres, tradición y traducción del idioma mocoví al castellano.

Capacitación en todos los aspectos de la cultura mocoví a los docentes no aborígenes de la escuela. (...)"⁴⁸¹

En cuanto al "funcionamiento del Consejo de Idóneos o Ancianos de las Escuelas Bilingües N° 1333 y 1334" se plantea que, convocados por las Escuelas o autoconvocados, los mismos tienen a su cargo:

- "selección de maestros idóneos (de lengua y artesanía) en forma conjunta con el personal directivo,
- organización del escalafón interno de los maestros idóneos,
- seguimiento y orientación de los maestros idóneos,
- conjuntamente con la Dirección de las Escuelas, capacitación de los maestros no aborígenes para su ingreso al escalafón en los aspectos socio-culturales de la comunidad,
- evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con la Dirección y Supervisión de cada escuela,
- participación en la elaboración de material didáctico y bibliográfico: textos, historias, libros con historias de vida, cuentos, leyendas, creencias, religión, música, danzas, medicina, tradiciones y artesanías,
- participación en la estructuración, elaboración, construcción y caracterización del currículum de la Modalidad Aborígen de cada institución escolar"⁴⁸²

De hecho, se trata de un ámbito de la organización institucional que, los indígenas, reclaman como vía de su participación en la vida escolar. Como se ve, por las diversas funciones que se le atribuye, supone distintos modos de

⁴⁸¹ Escuelas Bilingües N° 1333 y 1334 de Rosario (Comunidad Toba) y Escuela Bilingüe 1338 de Recreo (Comunidad Mocoví) Referencias: Precisiones sobre el Proyecto "Educación Intercultural: Formación Docente Específica" elevado en Septiembre de 1998 al Proyecto IV del Plan Social Educativo; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

participación y de involucramiento. Algunos, están más vinculados que otros a la toma de decisiones. Por ejemplo, en las escuelas toba, la selección de maestros para lengua y artesanía, ha sido un interesante proceso de participación de los Consejos. Una participación que, desde luego, no estuvo desligada de situaciones de disputa que, en algunas instancias, ha llevado a desplazar en los directivos o supervisores las decisiones finales. No obstante, ha implicado para los integrantes de los Consejos una práctica que refuerza las experiencias de lucha por la educación de sus hijos en procesos que han combinado tanto los debates y acuerdos de criterios y reglas de funcionamiento como la asunción de determinadas decisiones. Tal es el proceso que, por ejemplo, se desarrolla en oportunidad de la selección de postulantes para cubrir un cargo de maestro de artesanía en una de las escuelas⁴⁸³. Para ello, la Dirección de la escuela difunde el llamado a inscripción de interesados⁴⁸⁴ y, vencido el plazo, convoca al Consejo, para que inicie el proceso de selección entre los cinco inscriptos⁴⁸⁵. La reunión se inicia con la presencia de cuatro integrantes del Consejo, los dos maestros de lengua y los cinco inscriptos. La Directora informa que una de las integrantes del Consejo pidió no estar presente ya que, entre los interesados, figura un familiar. Luego, aclara sobre el proceso de selección ante la inquietud de uno de los inscriptos acerca de cómo iban a ser evaluados:

"Estamos reunidos para hacer esta evaluación. Es como una especie de prueba para ver como podemos elegir al maestro de artesanía (...) poner a trabajar dentro de la escuela a un profesor que no tiene título no es fácil. Está el antecedente de E. y de los maestros de lengua Son únicos en la provincia Para que el Ministerio nos acepte tenemos que presentar pruebas de peso Los maestros concursamos, los médicos también así que tenemos que ir haciendo pruebas que sean de peso, importantes pruebas de arcillas, buenas, muy buenas, regular, eso lo saben ustedes que son artesanos tenemos que juntarnos otro día a la mañana para que pasen todo el día en el grado, viendo como trabajan los maestros y después, un día de la semana que viene para ver como enseñan a los chicos los nenes se engancharon, 'no sabe enseñar'/comentando otra experiencia de selección/ esto sería como una

⁴⁸² Idem Documento mencionado en Nota N° 65

⁴⁸³ Registrado por Gustavo Ricordi; Reg.N° 3; 01/07/1998; Reg. N° 4; 02/07/1998

⁴⁸⁴ Según Documento archivado en la Escuela sobre "Selección y elección del maestro idóneo de artesanía (meses de Junio y Julio de 1998)" el día 17 de junio de 1998 en reunión con el Consejo de Ancianos se "establecen las condiciones y convocatoria a todos los papás artesanos".

⁴⁸⁵ De los inscriptos cuatro son varones y una mujer.

primera prueba /refiere al análisis de la documentación que cada interesado presentó⁴⁸⁶, después la otra, después una entrevista personal (...)" (Reg.Nº3/GR/;01/07/1998)

Comienzan a revisar la documentación con la ayuda de la Directora que va llenando un cuadro con los nombres de cada inscripto, señalando con una cruz el cumplimiento de la documentación requerida. Al mismo tiempo, cada inscripto comienza a prepararse para realizar una obra de artesanía a los que se les aclara que si no la terminan pueden continuar al día siguiente. Durante más de dos horas y media cada uno va realizando su trabajo artesanal con la presencia de miembros del jurado. La Directora les informa que los trabajos tienen que quedar en la escuela. Al terminar la jornada, se les saca fotos y se firma un acta de lo actuado durante este primer proceso.

Al día siguiente se reúnen los integrantes del Consejo con la dirección de la escuela. Se produce un intercambio de opinión por dos situaciones: por un lado, el pedido de abstención de una de las integrantes ya que entre los inscriptos figura un familiar. Además, expresa que se "siente mal" ya que hay "mucho gente que conozco, que quiero mucho". Algunos le plantean que "no corresponde que no esté" ya que "es una elección de todos", que todos se conocen "pero no tenemos que pelearnos". "Tenemos que estar como un tema de trabajo"⁴⁸⁷. Por otro lado, se discute si los dos maestros de lengua toba integran el Consejo. Uno de los integrantes del mismo plantea:

"Yo no estoy de acuerdo. Primero está el Consejo y después vienen los maestros idóneos. (...) Lo que no me parece bien que el Consejo decida una cosa y que venga el maestro idóneo y decida otra, que vaya en contra del Consejo. Si yo hubiera sido elegido como maestro en 1994, no estaría como consejo, porque yo bajo el mando acataría lo que decide el consejo (...) que ayuden es importante, pero que no estén en contra" (Reg. Nº4/GR/; 02/07/1998)

⁴⁸⁶ Para la inscripción como interesados para cubrir el cargo, la escuela les solicitaba como requisitos: documento de identidad, certificación de séptimo grado, certificado de vecindad, registro de artesano. Además, se privilegiaba que tuvieran hijos en la escuela. No obstante, se aceptó la inscripción, en un caso, de un aspirante que no tenía registro de artesano y, en otro, hijos en la escuela.

⁴⁸⁷ Reg. Nº 4/G.R./; 02/07/1998

Uno de los maestros idóneos plantea “entonces, no tenemos derecho a opinar. La opinión nuestra no sirve”⁴⁸⁸. Finalmente, aún cuando no queda del todo claramente explicitado, pareciera acordarse que las decisiones las toma el Consejo aún cuando los maestros idóneos también puedan opinar.

No puede obviarse que, en estas disputas, un elemento que aumenta el malestar acerca de quienes integran el Consejo se vincula con la posibilidad o no de percibir alguna retribución monetaria que la escuela podría recibir del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. De ahí que la Directora aclare:

“En el Proyecto IV va a ver algún dinerillo (...) En el Proyecto IV los que están en el Consejo cobran por estar en el Consejo. La discusión del Proyecto IV es quién está en el Consejo porque el que está cobra. Pero esto es anterior al Proyecto IV (...) (Reg. N°4 /GR/02/07/1998)⁴⁸⁹”

De hecho, la posibilidad de un ingreso de dinero, no puede desconocerse como parte de las disputas. En tal sentido, los proyectos de “compensación” impulsados oficialmente, forman parte de la trama contextual en que se desenvuelven estas experiencias de interculturalidad en acto⁴⁹⁰.

Volviendo al proceso de selección para un cargo docente de artesanía en el que se involucra el Consejo de ancianos, en la reunión que nos ocupa, se realiza la lectura del acta correspondiente a lo actuado el día anterior y de las notas tomadas por uno de los integrantes del Consejo sobre las obras realizadas por cada postulante, su descripción y a qué hora las terminó. Aquí surge un nuevo motivo de conflicto entre los mismos sujetos: el integrante del Consejo que había cuestionado la integración a dicho organismo de los maestros idóneos y uno de ellos. En las notas que se leen se indica que una de las participantes realizó una

⁴⁸⁸ Reg. op.cit.

⁴⁸⁹ Refiere al Proyecto IV *Atención de necesidades educativas de la Población Aborigen* correspondiente al Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Proyecto en el que comenzarán a trabajar las tres escuelas indígenas de la provincia a partir de Octubre de 1998, luego de recibir el subsidio solicitado para organizar los Encuentros Interinstitucionales.

⁴⁹⁰ Si bien no es tema de este trabajo, considero que sería interesante analizar los distintos procesos socioculturales, educativos que fueron generando las políticas compensatorias

máscara cuando en realidad habían sido dos. Se le recrimina que "hizo discriminación con ella" y aún cuando el integrante del Consejo se disculpa por la "equivocación" ya que "anoté con poco tiempo" y por ser "la primera vez que hago esto"⁴⁹¹, continúa el malestar:

"Si, pero usted es del Consejo no puede hacer eso, porque hace discriminación (...) que no pusieras eso de las dos máscaras es una falta de respeto a la artesana" (maestra de lengua; Reg. N°4 /GR/; 02/07/1998)

La Directora intenta neutralizar el conflicto planteando que se ha reconocido el error, que se está aprendiendo y que la próxima vez se hará mejor. Además, tratando de iniciar el proceso de selección, dice:

"Yo voy a proponer una forma de trabajo: que ustedes digan cuál les pareció, cual elegirían y por qué. Otra sería que a cada uno le pongan bien, regular o mal y después hacemos un promedio" (Reg. N° 4/GR/;02/07/1998)

Los integrantes del Consejo comienzan a intercambiar algunos comentarios en los que se ponen en juego distintos criterios de evaluación: el tiempo de trabajo ("*B. fue el primero que terminó*"; "*a B. lo ví muy lento*"; "*Br. no tiene la ligereza de los demás*"); la disponibilidad de los elementos de trabajo que tenían ("*Br. trajo todos los elementos*"; "*B. trajo todo. Lo ayudó a Br., cuando él pidió un pedazo de arcilla, el único que sacó su arcilla y dio su arcilla fue B.*"; "*... no trajo la botella*"); la originalidad de los trabajos ("*M. hizo trabajos que nunca se hicieron en la comunidad: Máscara ceremonial*"; "*A. hizo una máscara que también es diferente*"); el tamaño de los trabajos ("*M. las cositas en miniatura*", "*A. hizo todo grande*"); el material utilizado ("*P. tiene otra arcilla, es de otro color*").

La directora informa que tienen que elaborar un escalafón y que sería importante que los dos que figuren en primer lugar se los cite para la que realicen la práctica docente frente a alumnos. Un proceso de difícil resolución. Se cruzan desde los planteos de "poner a todos los nombres en una bolsita y sortear" hasta el reconocimiento de que "tenemos miedo a quien elegir" y, en medio de ello, los

impulsadas durante los 90 como parte de las reformas educativas, no sólo dentro de estas experiencias de educación indígena sino, también, en todas las escuelas en contextos de pobreza .
⁴⁹¹ Reg.N°4/GR/02/07/1998

reproches, los recrudescimientos de malestares y de enfrentamientos entre los participantes. Ante las dificultades de elección, se citarán a todos para realizar la práctica de aula. Luego de la misma, en reunión del Consejo de Ancianos y el cuerpo directivo se propone un escalafón con tres nombres (el primero "para desempeñar el cargo"; el segundo y tercero "para capacitarse y posible cargo a crearse". Además, se incorpora un nuevo requisito: hablar y escribir el idioma toba⁴⁹². No obstante, las dificultades y el malestar continuaron, por lo que el proceso de selección definitivo no se puede resolver. Por ello, la Directora tuvo que llamar a la supervisora de dibujo para la evaluación final que se realizó con los dos primeros del escalafón. Luego de entrevistarse con los mismos, los observó durante una hora de clase y, en reunión con el equipo directivo, se resuelve el orden de mérito definitivo que es comunicado el mismo día a los interesados. Será seleccionado para desempeñarse en el cargo el que figuraba en segundo lugar del anterior escalafón⁴⁹³.

Se cierra así un proceso en el que las disputas entre los representantes indígenas conduce a que, la decisión final, se desplace hacia las autoridades educativas. Disputas y enfrentamientos que se potencian frente a situaciones que suponen la posibilidad de trabajo o de recibir algún recurso. Por lo tanto, este proceso de nuevas fragmentaciones sólo puede entenderse en el contexto general en el que se produce, tal como venimos diciendo. No obstante, no podemos decir que se neutralice en un todo el trabajo de los Consejos de Ancianos o de Idóneos. Por el contrario, al implicar una marcada participación de los sujetos, sus opiniones, aunque disímiles, son parte constitutivas de los procesos que se generan en estas experiencias de educación intercultural.

Así, además de la lucha cotidiana por el funcionamiento de estos Consejos, en el proceso colectivo que se desarrolla entre las tres escuelas "bilingües e interculturales"⁴⁹⁴, se propone el funcionamiento de una "Modalidad Aborígen".

⁴⁹² Reunión del día 8 de Julio de 1998; Documento archivado en la Escuela sobre *Selección y elección del maestro idóneo de artesanía*; op.cit.

⁴⁹³ Evaluación realizada el día 29 de Julio de 1998; Documento cit.

⁴⁹⁴ Refiero a los Encuentros Interinstitucionales derivados de la implementación del Proyecto apoyado por el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, desde octubre de 1998, mencionado anteriormente.

Como parte de la misma, en el documento sobre la "organización legal" de dicha Modalidad que se eleva al Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe en diciembre de 1998⁴⁹⁵, se plantea una estructura orgánica en distintos niveles. A nivel Provincial se propone el funcionamiento de una "Comisión de Modalidad Aborígen". A nivel Regional estaría representada por "supervisores de la Modalidad Aborígen". Y, desde luego, a nivel de las Instituciones, según esta propuesta se conformaría por "Dirección, Consejo de Idóneos, Plantel escolar"⁴⁹⁶.

Una propuesta que, si bien no recibió respuestas oficiales que implicaran poner en marcha dicha "modalidad" tal como se solicitaba⁴⁹⁷, en las prácticas cotidianas de las escuelas que nos ocupa se fue implementando en múltiples y complejos procesos cargados de una fuerte participación de los distintos sujetos involucrados: docentes indígenas y no indígenas, representantes de las comunidades aborígenes, directivos de las escuelas. Un nivel de participación que ha llamado la atención de algunos especialistas internacionales, tal como se expresa en el epígrafe mencionado al inicio de este acápite, a tal punto que pareciera "no entenderse" lo que pasaba en Santa Fe ya que "en pocos casos se consigue efectivizar la participación de la comunidad en la escuela tanto en la gestión como en la elaboración de los programas"⁴⁹⁸.

En síntesis, este núcleo vinculado a la organización institucional, pone de manifiesto algunas cuestiones. Por un lado, las variadas tensiones que se han mostrado. Desde los sentidos enfrentados que encierran las distintas nominaciones de los Consejos hasta las diferenciaciones de sus funciones y las

⁴⁹⁵ Documento mencionado en nota N° 61.

⁴⁹⁶ Dcto. Op.cit.

⁴⁹⁷ Hay que recordar que, a fines de 1999, se producen cambios de autoridades ministeriales tanto a nivel nacional como provincial. Ello, implicará tal como me comunica uno de los directivos de una de las escuelas, "te informamos que oficialmente levantaron la organización de la Escuela y nos tenemos que ir... nos van" "parece que se levantaron las organizaciones de todas las escuelas", "lo firmó la Ministra antes de irse" /Refiere a ciertas disposiciones que se daban por el hecho de estar en "organización", como por ejemplo, el no traslado de los docentes y directivos/. Así, a través de algunos "traslados", se desplazan a docentes y directivos involucrados en la "organización", según nos comentan. (Reg.N°1/EA/ 28/02/2000)

⁴⁹⁸ Según la lingüista B. Gualdieri fue el comentario de un colega suyo. Informado en reunión con los Consejos de Ancianos, directivos, docentes de las tres escuelas "bilingües" de la Provincia de Santa Fe. (Reg.N° 5 /EA/24/06/1999)

dificultades en sus implementaciones cotidianas. Por otro lado, a mi entender, este núcleo abre algunos interrogantes de otro orden de problemas, más ligado a lo político educativo general de la época. Es decir, a la tendencia a *desestatizar* la responsabilidad de asegurar el derecho a la educación transfiriéndolo a las propias "comunidades educativas". En este contexto, la experiencia es surcada por otra tensión en tanto puede actuar a modo de antecedente de "charterización" escolar vía "comunidades educativas" particulares.

Sin embargo, en la medida que los procesos conllevan una marcada participación de los sujetos, también se van potenciando modalidades de luchas y, en ello, las posibilidades de otros sentidos en estas construcciones de educación intercultural tendientes a asegurar una real democratización escolar para los niños indígenas.

De los procesos de organización curricular

"Ahora somos como escuela común ... Tenemos que diferenciar la currícula ... nosotros pretendemos hacer una modalidad aborígen desde la lógica aborígen" (Directivo de una de las escuelas bilingüe; Reg.Nº11; 11/12/1998)

"Por qué tiene que ser diferente la educación de un niño aborígen?" ... "No tenemos que minimizar la enseñanza porque eso es discriminar" (...)"Desde la escuela primaria reforzar, y no minimizar (...)"Hay cosas que se pueden enseñar en la escuela y otras en la comunidad " (O.M.; maestra indígena; Reg.Nº 9; 13/11/1998)

"Si quedamos tan ligados a los C.B.C. ¿qué novedad proponemos? (A.G.; maestro indígena; Reg.Nº 11; 11/12/1998)

Otro núcleo clave que destacamos en la configuración de estas experiencias de educación indígena, refiere a un conjunto de situaciones creadas alrededor de las variadas definiciones acerca de los *conocimientos* que deberían seleccionarse para ser trabajados en las mismas. Desde el inicio del funcionamiento de estas instituciones, la cuestión acerca de qué y cómo enseñar, ha sido una preocupación permanente de los docentes, directivos y

representantes indígenas. Tal como hemos visto en descripciones anteriores⁴⁹⁹, se trata de una problemática que pone en juego prácticas y sentidos escolares en tensión.

Desde luego, centrar la atención en los procesos cotidianos que se abren alrededor de aquello que, los sujetos involucrados, van definiendo como *conocimientos escolares* permite introducirnos en un conjunto de aspectos que trasciende la estructuración de lo escolar. Mejor dicho, coloca la estructuración de lo escolar en sus cruces con otros procesos tales como aquellos que devienen de las reformas educativas oficiales o aquellos que emergen de las expectativas, intereses, condiciones socioculturales en las que se inscriben las instituciones educativas.

De ahí que, acercarnos a las experiencias de estas escuelas creadas desde un mandato fundacional vinculado a "lo diferente", en tanto escuelas "bilingües" destinadas a la población indígena, permite abrir pistas vinculadas a las tensiones que se producen en esos enlaces. Por lo tanto, más que abordar los planes y/o programas curriculares que se discuten y seleccionan, nos interesa poner de relieve cómo, alrededor de ello, se van mostrando algunas de esas pistas.

En tal sentido, el trabajo colectivo⁵⁰⁰ en torno a la organización curricular desarrollado, ha generado algunos procesos que nos aproximan a las tensiones que se evidencian en los cruces señalados. No obstante, antes de ahondar en ellos, resulta necesario aclarar que cuando decimos "organización curricular" intentamos referirnos a ese trabajo colectivo en torno de aquello que, se supone, organizará los procesos de enseñanza y aprendizajes esperados/deseados

⁴⁹⁹ La problemática vinculada a los modos de circulación de los *conocimientos* en los espacios escolares también la hemos explorado en el capítulo 5.

⁵⁰⁰ Con la expresión "trabajo colectivo" referimos a las distintas instancias grupales que hemos presenciado y/o coordinado. Tanto a las reuniones plenarias de docentes (más arriba hemos descrito una de ellas, desarrollada en mayo de 1992, cuyo objetivo era la conformación de una currícula para la escuela) como a los Talleres de Educadores Institucionales en los que se plantearon algún nivel de selección y organización de los conocimientos escolares (por ejemplo, los coordinados en Octubre-Noviembre 1994, en Junio-Julio 1995 (ver en ANEXO : Documento elaborado: *Aproximación a una Currícula Pluricultural*) y el proceso Interinstitucional de Encuentros entre las tres escuelas bilingües de la Provincia de Sta. Fe en Octubre 1998- Diciembre 1999; Ver en ANEXO: Documento de Trabajo (mayo 1999) *El Proceso de elaboración de una Currícula Intercultural y Bilingüe*).

institucionalmente⁵⁰¹. En sentido más estricto, remite al trabajo de selección de los conocimientos a "ser enseñados" así como, a los criterios para jerarquizarlos, organizarlos, relacionarlos, distribuirlos en esos procesos de enseñanza y de aprendizajes. Un trabajo colectivo concretado en la diversidad de expectativas y significados que van desplegando los sujetos implicados: desde los directivos, maestros y representantes indígenas de las escuelas hasta la presencia explícita⁵⁰², en determinadas circunstancias, de supervisores y funcionarios ministeriales tanto provinciales como nacionales.

Desde el entramado de este contexto, despejamos dos grandes tendencias que hacen visibles las tensiones y/o contradicciones que emergen alrededor de esas construcciones curriculares. Tendencias que son de distintos órdenes ya que, en un caso, remite a las contradicciones y/o tensiones entre la currícula que se desea alcanzar y los modos en que los sujetos interactúan para ello. En el otro, a las contradicciones y/o tensiones que emergen en los procesos de construcción de la misma currícula entre las orientaciones oficiales/estatales y las que se plantean como propias.

Currícula deseada y procesos intersubjetivos. Ubicamos esta primera tendencia como parte de los procesos que, fundamentalmente, están ligados a la historicidad de una de las instituciones educativas en el proceso de construcción cotidiana de la currícula realizado por las/os maestras/os de la misma⁵⁰³. Una tendencia de la que ya insinuamos algunas pistas en el episodio descrito anteriormente a modo de un "drama social" en el que, la construcción de

⁵⁰¹ Por lo tanto, lo que interesa es describir algunas de las particularidades socioculturales que se ponen de manifiesto en este proceso institucional, más que plantear consideraciones específicas acerca de "lo curricular". Por ello, no hacemos referencia a la amplia bibliografía especializada que existe sobre dicho campo.

⁵⁰² Decimos "explícita" a fin de remarcar el supuesto de una presencia oficial "implícita" en la organización curricular como en todo proceso escolar.

⁵⁰³ Se trata de la Escuela en la que, desde 1994 hasta el año 2000, realicé un trabajo permanente junto a los directivos, docentes y representantes indígenas. Durante este período, la planta docente, incluyendo directivos y tres maestros indígenas –dos de lengua toba y uno de cerámica-, tuvo escasas modificaciones ya que, atendiendo las permanentes demandas, oficialmente se consideró a la escuela "en organización", por lo que no se realizaban traslado. Incluso, un grupo de tres o cuatro docentes, continuaban en sus funciones desde el inicio de la experiencia escolar, en Agosto de 1990. Al inicio del ciclo lectivo de 1998, se produce una importante modificación de la planta docente dado la implementación de concursos oficiales en la titularización de cargos.

una currícula institucional quedaba relegada tras la búsqueda de algún sentido que unificara las "diferencias" entre los propios sujetos. En ese caso, la exigencia era que, frente a las "diferencias ideológicas", o de "objetivos que no se comparten", ya que algunos hablan de "escuela común" y otros de "escuela especial" o "aborígen", era prioritario conocer "el proyecto original" antes que "armar la currícula"⁵⁰⁴.

No podemos negar que "armar la currícula" al poner en juego distintos sentidos en lucha, requiera compartir algunos supuestos desde/con los cuales se pueda concretar la misma. Sin embargo, lo que pretendo destacar es la permanencia, durante años, de ese proceso de desplazamiento recurrente de la posibilidad de construir una propuesta curricular institucional que, por otro lado, los mismos sujetos coincidían en la importancia de su realización⁵⁰⁵. Es decir, intento retomar desde este aspecto, algunas de las modalidades cotidianas que se instauran alrededor de la "diferencia" o de las relaciones interculturales cuando se cruzan no sólo una otredad socioétnica sino también esa otredad de las diferencias ideológicas, teóricas o pedagógicas al interior del mundo magisterial.

En este caso, se fue cristalizando en un proceso complejo, el deseo de "terminar" con "algo tan grande como es la currícula"⁵⁰⁶ y, al mismo tiempo, ciertas modalidades de relaciones intersubjetivas que dificultaban su realización. Modalidades que fueron configurando una tendencia alrededor de cierto nudo contradictorio que podría expresarse como un imaginario sintetizado en el deseo de una *currícula "diferente"* que, no obstante, para su concreción requiere de una *homogeinización* de las *diferencias* cotidianas entre los sujetos involucrados. Un imaginario que, en las distintas instancias de trabajo para concretar esa "currícula que tiene que ser diferente a la de las escuelas comunes"⁵⁰⁷, se fue interponiendo tras la búsqueda de "algo" que unificara las propias diferencias. En el episodio del año 92, se necesitaba el "proyecto original" de creación de la escuela "para seguir trabajando". De lo contrario, las "diferencias ideológicas", los "diferentes caminos",

⁵⁰⁴ Reunión Plenaria de Docentes; Reg. N°7/EA/15/05/1992

⁵⁰⁵ Desde los primeros encuentros con directivos y docentes escuché que se planteaban la necesidad de "armar", "terminar la currícula" para la escuela.

⁵⁰⁶ TIE/Reg.N°7;05/03/1996.

⁵⁰⁷ Según lo expresaban distintos docentes y directivos.

las cosas diferentes que hacemos” se tornan como infranqueables y obturan la posibilidad de “armar la currícula”⁵⁰⁸. De hecho así ocurrió. En 1995, aún cuando se lo planteaban en las distintas reuniones docentes, no la tenían por escrito⁵⁰⁹.

Como decía un maestro:

“Los que estamos desde el principio, desde que entramos que estamos discutiendo esta posibilidad de la construcción de una currícula y siempre la realidad nos sobrepasó (...)” (TIE/Reg.Nº5; 07/07/1995)

Otra maestra agregaba

“Yo creo que en la historia de la escuela llegó el momento de que estemos elaborando o en vías de elaborar una currícula propia, por fin se está empezando a elaborar una currícula propia (...)” (TIE/Reg.Nº5; 07/07/95)

No obstante, el proceso para lograrlo en el tiempo acordado, fue dificultoso. Se había discutido y consensuado que, en el proceso del Taller, se tendían a la construcción “escrita” de una currícula a partir del registro, del análisis y resignificación de aquella que circulaba cotidianamente en las prácticas, los saberes y las concepciones que cada uno desplegaba en las aulas. De hecho, se trata de un proceso que, para ser concretado, no supone ninguna linealidad sino más bien implica surcar distintas dificultades⁵¹⁰. Los procesos orientados a objetivar prácticas y saberes cotidianos en los que, además, estamos involucrados, resultan complejos. Generalmente, uno de los procesos que requieren ser superados a fin de no entorpecer el logro de los objetivos del espacio grupal, es la tendencia a usar argumentos que, más que perturbar/enriquecer esas prácticas y saberes cotidianos, los desconocen o

⁵⁰⁸ Reg.N07 /EA/15/05/1992

⁵⁰⁹ Me convocan para coordinar un proceso institucional para tal fin. Acordamos realizarlo a través de lo que denominamos “Taller Institucional de Educadores” con la participación de los directivos y docentes de la escuela. En el primer Taller, se acuerda el objetivo general de elaborar –por escrito– los lineamientos curriculares recuperando la larga experiencia educativa que tenían, muchos de ellos desde el agosto de 1990, cuando comienza a funcionar la escuela. En tal sentido, se podría decir que el objetivo del Taller era recuperar y objetivar la “currícula en uso” a fin de inscribirla en un texto. De ahí que, desde la coordinación de ese proceso, se orientó al registro de las clases –tal como se había realizado en una experiencia del año anterior con la participación voluntaria de los docentes– para seleccionar y fundamentar –en cada área– los qué y cómo enseñar. Además, se acuerda, que el proceso se llevará a cabo a lo largo de seis encuentros de trabajo de tres horas cada uno. Se realizan los seis encuentros desde el 2 de junio hasta el 28 de julio de 1995. Ver: los fundamentos de los Talleres en capítulo tres y, en ANEXO N°, el Documento elaborado en este Taller Institucional: “Aproximación a una Currícula Pluricultural”, Agosto 1995.

desplazan. Desde luego, también estuvo presente en este proceso institucional que desarrollamos. Veamos algunos aspectos en que se expresaron tomando fragmentos de una de las jornadas de trabajo⁵¹¹:

"(...) yo valoro muchísimo esta posibilidad del taller /refiere al análisis que se estaba realizando alrededor de un registro de una clase de lengua/ (...) pero qué cambios podemos hacer cuando tenemos una Ley Federal de Educación ya prácticamente aplicada (...)" (...) yo tengo dudas del orden de la definición (...) la definición del Estado y qué Estado tenemos en este momento y por qué esa política educativa (...)" /en otro momento del Taller el mismo docente agrega/ "Tenemos que discutir qué es una currícula, de qué concepción de sujeto hablamos, de qué teoría de aprendizaje nos basamos (...) tenemos que discutir política educativa, la Ley Federal (...) la currícula nos tiene que representar a todos (...) tenemos que tener un objetivo común" /luego de varias intervenciones del mismo docente en este sentido, se percibe un clima tenso, fundamentalmente, en algunos de los docentes que comienzan a no participar verbalmente. Una de las maestras, de un modo molesto agrega:/ "Hay algo que quiero decir porque me viene molestando. Esta contradicción, por usar una palabra, no sé si dicotomía sería, entre la realidad y la teoría. Acá hay un planteamiento muy claro. Uno desde la teoría pregunta cosas, por ejemplo, qué quiere que le enseñe a su hijo" /por reuniones que las docentes habían realizado con los padres, las que estaban registradas para ser trabajadas en el Taller/ "y la realidad contundente nos dice 'enséñele lo que tiene que enseñarle, usted es la que sabe qué tiene que enseñarle' /retomando respuestas de los padres/ "Entonces nosotros acá nos vemos envueltos en teorías, hay adherencias a distintas teorías, hay gente que estudia mucho, que lee mucho, que tiene teorías, pero la realidad pasa por otro lado, nos pasa por encima (...) "De dónde vienen todas estas teorías, de dónde? (...) la verdad, la teoría nos está cerrando los ojos, nos está encegueciendo ante la realidad (...) hagamos un análisis real, concreto, sincero y dejemos la teoría de lado, la realidad en la que estamos inserto, desde la realidad del sujeto, del chico (...) del chico al cual nosotros le tenemos que enseñar, eso. Nada más, no sé, lo dije /risas. Luego de algunas referencias que otro maestro plantea acerca de que "lo primero es la visión del otro, qué idea teníamos del otro", una maestra, perteneciente a la comunidad toba, plantea/ " Sinceramente, lo que yo estoy buscando es un apunte donde se pueda recortar en cuatro partes iguales. No significa ser diferente y no significa tampoco, yo soy maestra de lengua toba todo lo que dicen los padres es una necesidad, y todo lo que se está haciendo, todo lo que se pueda enseñar y aprender a través de la comunicación, a través de la escritura, a través de lo sincero, del respeto, de la responsabilidad me proyecta a una positividad lógica de una enseñanza aprendizaje (...) Está bien que nos hagamos preguntas de dónde vienen las teorías, yo también leí, me tragué los libros de toda la historia de la educación y política del país, no voy a transformar, no tengo para transformar pero sí estoy más segura de que si escuchamos a los chicos, escuchamos desde

⁵¹⁰ Ver en el tercer capítulo la descripción de estos procesos grupales.

⁵¹¹ Se trata del segundo encuentro de trabajo. Estaban presentes todos los docentes -10 maestros "criollos", dos maestros de lengua toba; un maestro de cerámica-; la directora y vicedirectora de la escuela. TIE;Reg. N°2; 16 de junio de 1995.

nosotros mismos qué es lo que necesitamos enseñar y qué es lo que sé yo para enseñar y quién soy yo (...)" /casi finalizando la reunión, el primer maestro insiste/ " "Te explico porque no acuerdo con lo que vos planteaste /a la maestra que plantea la contradicción entre teoría y realidad; se trata de una de las maestras "nuevas", que había ingresado a la escuela el año anterior/ " porque primero me parece de un pragmatismo que es muy difícil, segundo que yo no es el primer año que estoy en la escuela ni mucho menos (...) y no es a los fines de una teorización únicamente, porque hace un montón de años que vengo discutiendo esto, no sólo acá en la escuela sino en otros lugares (...) a mí me parece que si nosotros estamos acá para la construcción de una currícula nueva, tenemos que preguntarnos por qué y para qué y por qué esta didáctica y por qué no esta didáctica, o vos te pensás que ninguno de los que está acá desconocemos todo lo que vos dijiste (...)" (TIE; Reg. N°2; 16/06/1995)

Un fragmento de las interacciones verbales que muestra distintas situaciones. Desde la importancia de la discusión teórica, la aclaración conceptual, la necesidad de inscribir la discusión curricular en la Reforma Educativa hasta las concepciones entre lo teórico y lo práctico. Sin embargo, atendiendo a la historicidad institucional y a la configuración de las intersubjetividades generadas en ella, destacaría otra situación como la instauración de algunos mecanismos de desplazamiento de la tarea central. En otras palabras, muestra huellas de aquel núcleo contradictorio que señalamos. Es decir, aún cuando se proclama la necesidad de una currícula "diferente" a la vez, se van neutralizando las posibilidades de lograrla, al instaurarse como dificultad las "diferencias" constitutivas del propio colectivo. Así como años anteriores, la búsqueda del "proyecto original" se tornaba en un límite, ahora había que lograr, por un lado, un "objetivo común" a través del "orden de las definiciones", de Estado, de las políticas educativas, de la historia de la educación y del país, de lo que es una currícula, de las didácticas, de los qué y para qué de las mismas. Lograr un "objetivo común" que pareciera alejarse en la medida que, por otro lado, se desconoce "al chico que tenemos que enseñar" como dice una maestra o, no "escuchando desde nosotros mismos lo que tenemos que enseñar", como agrega otra docente.

En fin, tensiones entre la valoración de una currícula "diferente" y los modos de interactuar con las propias "diferencias" ideológicas, teóricas, pedagógicas. Un núcleo tensional que, institucionalmente, tuvo continuidad

generando inhibiciones para el trabajo colectivo. De este modo, también se instaura en esta jornada de trabajo. Así lo expresan la mayoría de los participantes en el momento de la evaluación final de la misma:

“Yo hoy me sentí molesta. Me pasó lo que le pasó a A. o sea, no siento que se estén respetando las diferencias, que no se está valorando el trabajo /A. es otra maestra que había manifestado “no vivo el taller como el año pasado, como un lugar de encuentro, de respeto, de intercambio (...)”⁵¹²/. Me molestó como a S. los cortes que tuvimos, el levantarnos, el irnos, el no escucharnos” /S. es otra maestra que, al igual que la que habla -C.-, son las de más antigüedad en la escuela/ “Para mí fue muy importante y muy lindo el trabajo que se hizo con los padres y me hubiese gustado haberlo trabajado un poco más, haber hablado un poco más de eso. Fue muy linda también la observación a S/refiere a la observación de una clase /. Desgrabé y estuve días y días desgrabando un cassette y me hubiese gustado compartirlo con mis compañeros (...) acá está pasando eso, por un lado, uno tiene miedo de decir lo que vas a decir y, por otro, el silencio del otro, el no saber que está diciendo también molesta (...)” Se produjo un vacío en mí, creo que hay enormes distancias entre un taller y otro. Me siento como inhibida, paralizada, no puedo pensar con claridad y me cuesta entender lo que se dice. Siento que hay palabras rebuscadas para poder expresarnos. Vuelve la bronca y la impotencia para... y una gran falta de respeto por murmullos, ruidos y levantadas” /una de las maestras “nuevas” agrega/ “Bueno, yo me hago una pregunta para simplificar, ¿cómo podemos llegar a elaborar algún día una currícula desde esta modalidad educativa pluricultural cuando yo lo que noté acá es que no somos capaces de comprender y respetar lo que el otro está diciendo, sino de ahí fashhh /como simulando un golpe con la mano/ se lo rechaza?. O sea, si no respetamos nuestras propias diferencias ¿cómo podemos respetar la interculturalidad? (...)” /como era modalidad de trabajo, el equipo de coordinación también exponía su evaluación final. En esta oportunidad, como otros participantes, la observadora prefirió no hacerlo. Desde la coordinación, planteamos algunas de las cuestiones que figuran en el siguiente fragmento/ “El taller, a veces, es un espacio que puede reproducir procesos que pasan en el aula o en la institución (....) creo que el taller de hoy neutralizó cuestiones muy importantes que se venían trabajando, por ejemplo, lo que se había caracterizado como cambios en la práctica docente, con el aporte de los papás o los cambios que se mostraron en algunas clases. Hoy, en el taller, aparecieron dos elementos fuertes, el conflicto y el poder. En todas las instituciones y en todas las aulas, también, circulan conflicto y poder. El tema es cómo se maneja el conflicto y el poder (...) se puede usarlos bien, positivamente, en el sentido de modificar, de aprender, de producir cambios con las diferencias o

⁵¹² La maestra compara con la experiencia de Taller del año anterior, cuya participación era optativa. De ahí que, algunos docentes no participan de la experiencia, entre ellos, este maestro que introduce la polémica. Un participante que, al jugar un papel importante de liderazgo, genera determinados climas institucionales. Generalmente, aquellas maestras que comparten con él la historia escolar desde el inicio, viven ambivalentemente la situación ya que se entrecruzan tanto el malestar como la necesidad de ser legitimadas. Por eso, algunas de ellas, quedan inhibidas y se “silencian”. En cambio, las maestras que han ingresado recientemente a la escuela, pueden plantear el malestar más libremente. Estas situaciones, se expresan en la evaluación de la jornada que se transcribe

pueden anular absolutamente y paralizar el trabajo (...) si lo manejamos mal no hay movimiento, si las contradicciones no se pueden trabajar, no podemos aprender nadie de nadie (...) Yo lo dejaría acá, en el próximo taller trabajaríamos sobre el área de lengua con las clases registradas y, además, con los etnolingüistas invitados" (TIE; Reg. N° 2; 16/06/1995)

Otro fragmento de una reunión de trabajo que condensa, en las intersubjetividades cruzadas, ese proceso tensional que, a modo de un nudo contradictorio, ha circulado en las posibilidades de organizar una propuesta curricular "diferente" desde las "propias diferencias"⁵¹³.

Un núcleo que, como hemos planteado en otros capítulos, interesa como posibilidad de construcción colectiva de decisiones y argumentaciones que puedan articularse –coherentemente– alrededor de propuestas comunes. Es decir, como posibilidad de trabajar las contradicciones que se generan alrededor de las mismas. Y, en tal sentido, interesa como modalidad política en tanto supone proyectos colectivos que pueden hacerse públicos en el espacio de la escuela pública o más allá de ella.

Currículas oficiales y currículas indígenas. Trataremos de ver ahora otro núcleo tensional que se ha puesto de manifiesto en los procesos de organización curricular. En este caso, hacemos referencias a las tensiones que devienen de la presencia de las currículas oficiales en el proceso de construcción

⁵¹³ De todos modos, en el proceso de la experiencia del Taller, se logró el objetivo de inscribir los lineamientos de la "currícula", tal como dijimos más arriba. Ver en ANEXO N° el Documento generado. Esta situación resultó valorada e, incluso, produjo un real efecto de objetivación tal como se expresa en el Taller organizado al año siguiente para discutir el Documento y ver como se organizaba el trabajo para profundizar dichos lineamientos. Incluso, es significativa la evaluación que realiza el maestro que juega ese papel de liderazgo "(...) En general me parece que el trabajo es lo que nosotros habíamos hecho, o sea, me parece que es un reflejo de lo trabajado en los talleres (...) Me queda la sensación de que es una currícula tradicional y deberíamos discutir las definiciones y volver a ver el material (...) de todas maneras como ejercicio ha venido muy bien porque ahora tenemos algo, algo escrito, sabemos que se puede mejorar o no, se puede discutir o no". Otro maestro agrega "El trabajo que E. nos muestra, lo hemos hecho absolutamente nosotros, nadie nos dijo pongan esto, lo cual marca también el límite que uno tiene para lograr cierta cosa. (...) los límites que uno siente frente al grado, bueno, este también es un límite, no poder desarrollar una currícula aborígen, nos marca que tenemos que recorrer un camino largo todavía (...) si a vos te parece que la currícula esta es formal /dirigiéndose al maestro anterior/cosa que a mí también me parece, es porque nosotros no pudimos desarrollarla"/ el maestro responde/ "no, por supuesto, los límites son nuestros. O sea la posibilidad de esto es que ahora lo pudimos ver

de la "propia" currícula⁵¹⁴. Aún cuando lo mostraremos desde este proceso interinstitucional, hemos visto que se trata de una situación que también se fue instaurando como dilemática en las experiencias particulares de cada escuela. Tensiones entre las posibilidades de dar sentido a la construcción de una "currícula aborígen", "alternativa", "diferente" y el quedar como "limitado" a la currícula "tradicional", "formal"⁵¹⁵.

Veamos como, esos cruces y contradicciones, se fueron generando en la experiencia de organizar una "propuesta curricular compartida" por las tres escuelas bilingües provinciales. Dentro de esta experiencia, las tensiones entre el objetivo de organizar una currícula para una "modalidad indígena" y las organizaciones curriculares oficiales, se fue expresando tanto en los procesos desarrollados a nivel de la definición de las "áreas de conocimiento" para cada ciclo, como a nivel de la selección de los contenidos dentro de cada área.

Si bien se acordó que, en principio, era importante definir las áreas de conocimiento a fin de continuar el proceso de organización curricular con la selección de los contenidos, de hecho, ambos procesos se fueron superponiendo. Así, al momento de definir las áreas, se habla de "cestería", "medicina natural", "alimentación", "costumbre", "tradición", "leyes aborígenes", "creencias", "cosmovisión", "lengua", "idioma aborígen", generándose intercambios acerca de lo que "va junto" o "separado", "todo esto tenemos que dividirlo en áreas". Se pasa por distintas diferenciaciones: "matemática, lengua, sociales, naturales, artesanías, idioma aborígen"; se agrega a la anterior: "música"; "dibujo", "tecnología", "educación física"; finalmente, se acuerda en las siguientes seis áreas para continuar el trabajo en cada una de ellas: "matemática", "lengua", "ciencias naturales", "ciencias sociales", "Artística y educación física";

esquemático y decir, pucha, hablamos de pluriculturalismo y no está representado de esa manera (...) es como una readaptación de la currícula tradicional" (Reg.Nº7/TIE/; 05/03/1996)

⁵¹⁴ Para mostrar este núcleo tensional, nos basaremos, en los procesos desarrollados en los Encuentros Interinstitucionales de las tres escuelas bilingües de la provincia de Sta. Fe, 1998-1999, mencionados más arriba.

⁵¹⁵ Tal como lo expresan los maestros, más arriba (Reg. Nº7/TIE/; 05/03/1996).

“tecnología”⁵¹⁶. No obstante, continúa siendo problemático aquello de “dividir” distintos campos de conocimientos en “áreas”.

“Cosmovisión también entraría en naturales, para nosotros en sociales y naturales (...) Historia y leyes aborígenes son los más importantes para sociales (...) en educación física entrarían temas importantes para nosotros: pesca, natación /O.M., maestra toba./ “Por ejemplo, la caza, hay diferentes técnicas” /V.A.; representante indígena/ “¿Eso entraría en deportes? /pregunta uno de los directivos, iniciando un intercambio a través de los cuales se van precisando las áreas y algunos contenidos que priorizan para cada una/ “No, eso es trabajo” “¿Entonces va a sociales? (...)” Pesca y caza ponelo en alimentación” “Pero caza y pesca entra en trabajo” (...) /una supervisora agrega:/ “Hay que relacionar los aspectos de la cultura aborígen con las distintas disciplinas de las escuelas, analizar que contenidos se pueden proponer para ser incorporados a los diseños” /refiere a los diseños curriculares oficiales/ “Sí, adaptando a los diseños, porque los temas nuestros se adaptan a los diseños” /O.M., maestra toba/ (Reg.Nº7/GR/;28/10/1998)

El fragmento de la reunión muestra una particularidad de esa tensión que mencionábamos entre la necesidad de proponer una “currícula modalizada”, como le llamaban para hacer referencia a la que se debía organizar para la “modalidad aborígen”, y el diseño curricular provincial⁵¹⁷. Una particularidad tensional que se expresa, por un lado, en cierta visión escolarizada de los conocimientos en que los mismos son organizados dentro de áreas o disciplinas específicas. Es decir, conocimientos que pueden ser fragmentados y adquieren sentido como parte de una tradición que los ubica como pertenecientes a determinadas áreas y/o disciplinas escolares. Por el otro, una visión más *relacional* en tanto ciertos modos de enfocar algunos contenidos podían articularse o integrarse en distintas áreas.

⁵¹⁶ Estos acuerdos se toman en las dos primeras reuniones con la participación de los directores de cada escuela y representantes de los tres consejos de ancianos (Reg.Nº6 /GR/15/10/1998; Reg.Nº7 /GR/28/10/1998). En esta última reunión se acuerda que se trabajará en “seis áreas curriculares” y un grupo en lo referente a las cuestiones “legales” de la “modalidad aborígen” para su reconocimiento oficial. Ello fue trabajado en dos Encuentros Interinstitucionales con la participación de directivos, docentes, consejos de ancianos, supervisores de las escuelas, representantes del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de la Organización Católica Aborígen de Santa Fe (Ocastafe), organizados en siete grupos de trabajo. Ver ANEXO (Documento de trabajo elaborado por equipo de Coordinación: E.Achilli y G.Ricordi (mayo 1999) “*El proceso de elaboración de una currícula intercultural y bilingüe*”; Escuelas Provinciales Bilingües Nº 1333 y 1344 (Rosario, comunidad toba) y Nº 1338 (Recreo, comunidad mocoví); Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; UNR.

Tal como muestra el fragmento, en muchas otras ocasiones, se presentaban dificultades para “dividir” algún campo de conocimientos y ubicarlo como perteneciente a un área determinada⁵¹⁸. De hecho, en estos procesos, esa visión más *relacional* de los conocimientos en tanto se resisten a ser “divididos” en compartimentos, fue asumida fundamentalmente –aunque no de modo exclusivo– por maestros o representantes indígenas. Tal como decía uno de ellos al hacer referencia a la organización de distintos grupos según las áreas acordadas: “*nos tocó trabajar por separado, nosotros no tenemos esta concepción. Esa es la diferencia*”⁵¹⁹.

Este complejo proceso de organización curricular entre los sujetos, pone en evidencia, como dijimos, concepciones diferenciadas acerca del *conocimiento*. Aún cuando aquí toma esta particularidad entre “lo indígena” y “lo blanco”, nos permite abrir interrogantes alrededor de distintas tradiciones que históricamente se han ido configurando –tensionalmente– alrededor de ello. Por un lado, una tradición atomizada del conocimiento que se fue instaurando como concepción escolarizada del mismo. Por el otro, una tradición relacional que ha quedado desplazada en las modalidades de organización y trabajo con el conocimiento. En tal sentido, a mi entender, las contradicciones que se fueron generando en este proceso, permiten también reflexionar alrededor de este otro núcleo constitutivo del pensamiento escolarizado⁵²⁰. Un pensamiento que pareciera haber acentuado su atomización a partir de las reformas curriculares oficiales. Las propuestas de los Contenidos Básicos Comunes –CBC– elaborados a nivel nacional y provincial

⁵¹⁷ En las escuelas circulaban distintos documentos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe referidos a los diseños curriculares para cada ciclo. Por ejemplo, *Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial* (primera versión 1997).

⁵¹⁸ En uno de los encuentros interinstitucionales generales, se plantea que, la dificultad en considerar los conocimientos dentro de determinadas áreas era un problema de interferencia lingüística de los indígenas. Una de las maestras “criollas” dijo “(...) *la principal interferencia es la lengua, él mismo no nos entiende, por eso no entiende lo de las áreas* haciendo referencia a uno de los representantes toba/; Reg. N°11/EA/11/12/1998).

⁵¹⁹ Representante de la Organización Católica Aborígen de Santa Fe (Ocastafe); Reg. N°11/EA/11/12/1998

⁵²⁰ Durante la coordinación de uno de los encuentros interinstitucionales, en el momento de la socialización colectiva del trabajo que se había realizado en las distintas áreas, retomé estas preocupaciones expresadas por algunos participantes a modo de “nos tocó trabajar por separado”. Traté de vincularlo hipotéticamente con estas distintas tradiciones acerca de concepciones

durante los noventa proponen diferenciar “contenidos conceptuales”, “contenidos actitudinales” y “contenidos procedimentales” en cada área de conocimiento fundamentados desde una “formación integral de las personas”⁵²¹.

De algún modo, en las implementaciones cotidianas de esas orientaciones oficiales, hemos podido apreciar situaciones referidas no sólo a una mayor fractura y/o atomización de los “contenidos” sino, también, a una nueva modalidad en la que se difuminan los “contenidos conceptuales”. Una modalidad que, al burocratizar el trabajo magisterial con los conocimientos en esas disyunciones, simultáneamente va produciendo un desdibujamiento de los conocimientos y, en ello, vulnerando el derecho que tiene todo niño a acceder a los mismos garantizando su calidad.

Volviendo a las contradicciones generadas en la experiencia interinstitucional que venimos analizando, en el proceso específico de selección y discusión de los contenidos para cada área de conocimiento, emerge nuevamente una situación tensional. En esta oportunidad, se manifiesta alrededor de los mencionados Contenidos Básicos Comunes –CBC- oficiales. En tal sentido, por un lado, se expresa una preocupación por generar una propuesta diferenciada de las “escuelas comunes”. Es decir, una propuesta educativa “indígena” con contenidos curriculares seleccionados desde la lógica de esa especificidad y no las de los CBC oficiales. Por el otro, se pone en duda esta propuesta curricular, marcadamente *diferente* a la del sistema educativo general. Se considera que, plantear una “currícula indígena” independiente de las propuestas oficiales para el conjunto de las escuelas, resulta discriminatoria para el proceso de escolarización del niño/a aborígen, tal como lo mostramos en los epígrafes de este punto. Por ello, se plantea la importancia de “agregar”, “sumar” temas indígenas a los Contenido Básicos Comunes de las currículas oficiales, recuperando muchas de

atomizadoras y relacionales del conocimiento y, la instauración escolarizada de las modalidades disyuntivas. (Reg. Nº 11/EA/ 11/12/1998).

⁵²¹ *Diseño Curricular Jurisdiccional*; Tercer Ciclo EGB (1999:72); Ministerio de Educación, Gobierno de Santa Fe.

las prácticas y experiencias que desarrollan cotidianamente en estas escuelas por suponer estrategias con determinada especificidad.

En síntesis, se pone en tensión, por un lado, la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad al igual que el resto de la población y, por el otro, el derecho de las poblaciones indígenas a la "participación plena" en todos los proyectos e iniciativas que tiene el Estado, como lo plantea un representante indígena.

De los procesos de interculturalidad y etnicidades. Reflexiones sobre Estad, Diversidad y Subalternidad

"...hacia la recuperación y afirmación de lo propio para crecer en la diversidad" (Proyecto "Atención de Necesidades Educativas de la Población Aborigen" del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación"; folleto de difusión)

"Nosotros queremos tener la participación plena de todos los proyectos e iniciativas que tenga el Estado Argentino en todas las áreas, mayormente en educación porque es un tema que tiene que salir de la casa hacia la escuela y tiene que ser igualitaria" (Representante indígena de OCASTAFE –Organización de Comunidades Indígenas de Santa Fe-; 1er. Encuentro Interinstitucional de Escuelas Aborígenes; 13/11/1998)

"La diversidad es muy pocas veces una diversidad en la igualdad (...) no es la diferencia de las culturas que existen lo que impide un mayor progreso, sino la relación de desigualdad que hay entre sus integrantes" (Documento elaborado por las Escuelas Bilingües N° 1333, 1334 y 1338; Rosario; setiembre 1998)

El epígrafe sintetiza, en cierto modo, las interacciones complejas entre los distintos procesos que se ponen en juego en la lucha por los sentidos de la escolaridad a partir de las propuestas y las experiencias en torno a la educación pública cuando están implicados los pueblos indígenas.

En la década de los noventa se produce una importante puesta en escena de la diversidad sociocultural. Particularmente, en relación a las poblaciones originarias, las reformas constitucionales y educativas, reconocen su "preexistencia étnica y cultural" (art. 75 de la Constitución de la Nación Argentina, 1994) y "el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas

culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua" (Art.5 de la Ley Federal de Educación, 1993). En tal sentido, como plantea para toda América Latina E. Gigante (2000)⁵²², se han producido avances sustanciales en la generación de políticas culturales y lingüísticas como parte de acuerdos internacionales en los que existe un creciente interés por los derechos de los grupos minoritarios.

También es el caso de Argentina, país marcado históricamente alrededor de la *invisibilidad socioétnica* de los distintos pueblos indígenas que la habitan. Un avance que se manifiesta en este movimiento histórico dado por el pasaje del desconocimiento al que fueron sometidos oficialmente hacia este otro momento de su "reconocimiento" y visibilidad. De una nación conformada desde procesos que han diezmado y arrinconado a estos pueblos, "acrizolando" el sentido común de una argentinidad sin indígenas vivientes se pasa, entonces, a esta importante visibilidad oficial, potenciando *políticas identitarias* en tanto propugnan constitucionalmente el "derecho a su identidad".

Políticas *identitarias* que adquieren real relevancia en la medida que se cruzan con las luchas de los propios pueblos indígenas por la tierra, por la vivienda, por la salud, por la educación. Por lo tanto, se abren distintos *procesos identitarios* en las configuraciones "comunitarias" de un "nosotros" que, como vimos, constituyen un importante sustrato ideológico y práctico en las luchas vinculadas a proyectos con variados niveles de expectativas emancipadoras.

Es en la confluencia dialéctica de estos distintos procesos donde podemos pensar la generación de las experiencias de educación indígena en la provincia de Santa Fe durante los noventa. La confluencia de las situaciones generadas por las transformaciones de una época: desde las migraciones de las familias indígenas expulsadas de sus contextos originarios por las crisis de las economías regionales, las políticas estatales de "reconocimiento" de la "diversidad étnica" hasta la misma lucha por la educación desarrollada por los movimientos indígenas organizados en Centros, Asociaciones civiles u otras modalidades colectivas.

⁵²² E. Gigante (2000) "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas" en Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México; Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; México

Tal como se ha descrito en este capítulo, la concreción de estas experiencias han puesto en marcha un conjunto de importantes procesos de *interculturalidad* "en acto" a partir del entrecruzamiento de distintas perspectivas, intereses, propuestas. Un cruce complejo en los que se juegan consensos, conflictos y contradicciones múltiples.

En esos procesos de co-construcción cotidiana de una interculturalidad en acto hemos visto el movimiento entre dos grandes tendencias. Una, que se configura a modo de *construcciones interculturales dinámicas* basadas en los intercambios mutuos, en las complementaciones, en las contradicciones y problematizaciones que suponen pensar en las dialécticas entre diferentes esquemas perceptivos, diferentes concepciones, diferentes conocimientos que, sin anularse unos a otros, potencian y amplían una propuesta integral.

La otra tendencia, implica *construcciones interculturales de reificación de la diferencia* sustentadas en visiones estáticas y sustancialistas de la "diversidad cultural". Construcciones que congelan "lo escolar" o "lo indígena" como portadores de "culturas" cuyas características son exclusivas y esenciales de cada ámbito. En ellas, cobra fuerza la demarcación de las diferencias. Por ello, cuando se orienta, desde estas concepciones, el trabajo de elaboración curricular se plantean, por lo general, dos cuestiones interrelacionadas. Aquella en la que se produce una neutralización de los conocimientos "universales" que puede ofrecer la escuela y, en contraposición, el proceso se limita a cierta *etnización pedagógica* desplegada en el "rescate", la "conservación" de la "cultura indígena". Es decir, un proceso de "ghetizaciones" de los procesos de enseñanza y aprendizajes en tanto quedan mimetizados con los conocimientos extraescolares.

De todos modos, en estas construcciones reificadas se generan múltiples y sutiles situaciones, de ahí que resulte importante distinguir el sentido contextual que las mismas adquieren. Muchas veces, en el caso de construcciones indígenas, pueden ser indicios de construcciones políticas que van adquiriendo distintos significados. En algunas situaciones pueden indicar modalidades "indigenistas" utilizadas en el espacio público para legitimar sus luchas, sus

demandas, aún cuando en sus prácticas privadas no lo adopten⁵²³. También, pueden expresar modos para reforzar y mantener algún liderazgo en disputa al interior mismo de las comunidades indígenas.

En otras situaciones, cuando estas reificaciones o estereotipos dicotómicos remiten a cristalizaciones del sentido común indígena o no, podríamos preguntarnos cuanto cargan de la historia de discriminación que limitan el sentido de la escolaridad para los indígenas o para otros conjuntos sociales subalternizados por sus condiciones sociales. Es decir, la reproducción implícita de un sentido hegemónico que reduce la calidad educativa al mínimo cuando se trata de los niños de la pobreza.

De ahí que, también tendremos que interrogarnos acerca de este *giro identitario* de las políticas educativas estatales en los procesos de escolarización. Una expansión de la “diversidad cultural” que viene entretejida con las reformas neoliberales. En tal contexto, habrá que preguntarnos sobre los sentidos y estructuración de lo escolar cuando apuntan a cierta “autonomización” de las “comunidades educativas”. Sentidos y estructuración que no podemos dejar de relacionar con la tendencia a desestatizar la responsabilidad de asegurar el derecho igualitario a la educación. De ahí que, se instaure la sospecha de que esta expansión por la “atención a la diversidad” esté efectivamente orientada a una mayor democratización escolar. Fundamentalmente, para las poblaciones indígenas y populares en general, frente a una atomización de las instituciones educativas libradas a su propia capacidad de “gestión” de recursos. Desestatización de la escuela pública que lleva inevitablemente a la profundización de su actual segmentación social. Una segmentación que debemos discutir, cuidando que el justo reclamo por la *interculturalidad* o la importancia de la presencia y del trabajo con la “diversidad sociocultural” no se encapsule en sí mismo y terminemos homologando prácticas y

⁵²³ Por ejemplo, dirigentes que demandan fuertemente por un contenido “indigenista” de la educación, envían sus hijos a escuelas comunes. Con esto no estamos planteando una situación que, aisladamente, podría ser entendida como contradictoria. Sino que pretendemos señalar la importancia de considerar los contextos en que se producen estas construcciones de alteridad como un modo de entender el sentido de las mismas. En este caso, como expresión pública de una *estrategia política colectiva*.

argumentos con las tendencias que van *homogeinizando* socialmente la educación en “escuelas para pobres”, “escuelas para indígenas” y escuelas para quienes puedan “invertir” en la “libre elección” de las que ofrecen la “mejor calidad”.

LAS TESIS DE UNA TESIS EL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD PUBLICA EN TIEMPOS NEOLIBERALES

“Yo creo que la educación no escapa a lo que sucede hoy en el país. Todos tenemos el alma caída, mentiríamos si dijéramos que estamos contentos y con alegría (...) Lo que quiero decir es que vos ves que los modelos imperantes van hacia la destrucción de la humanidad y eso lo percibís vos, lo perciben los chicos (...) (de una maestra; TE/Ams; N° 10; 31/10/1994)

“Yo quiero que sigan los estudios, no como yo que fui hasta tercer grado nomás (...) Yo por ejemplo tengo un chico [de su matrimonio anterior] que le faltaba un año para terminar la 7ma., no me quería ir más a la escuela, se había puesto rebelde, ‘no voy a ir más’... y fui a la comisaría y le conté el problema al comisario. ‘Yo quisiera traerlo al chico y que Ud. le hable que a mi no me quiere... que medio lo asuste’” (de un padre; Reg. N° 7; F.J.; 1993)

*“Lo que el neoliberalismo ataca es la definición **pública** de la institución educativa y, consecuentemente, el derecho social que fundamenta y legitima la intervención del Estado como instancia reguladora de los sistemas escolares. Se trata de un cuestionamiento ambicioso donde está en juego algo más que una simple reforma institucional de carácter periférica. El neoliberalismo pone en juego el **sentido** mismo de la escuela pública y establece los parámetros generales (doctrinarios y políticos) para una refundación de la actividad educacional sobre bases, en algunos casos, diametralmente opuesta a las que operaban (al menos, en teoría) en el pasado” (P.Gentili; 1998)*

En esta tesis se ha hablado de escuelas y familias en contextos de pobreza urbana y en tiempos “neoliberales”. He tratado de incursionar en tales problemáticas a partir de una hipótesis teórica general sustentada en el interés por entender los *procesos de estructuración y sentido de la escolaridad* que se fueron configurando en los *nexos relacionales* entre los procesos escolares y los procesos familiares que se despliegan en medio de la pobreza de una época.

Desde ese punto de vista, las preguntas directrices de la investigación desarrollada devienen de un enfoque que, en parte, relativiza las perspectivas que han destacado la disociación dicotómica entre escuela y contextos socioculturales de pobreza como clave explicativa de los "deficits" que afectan particularmente a los niños de la pobreza.

Más bien, la hipótesis general de la que he partido tiende a considerar a los ámbitos escolares y familiares/urbanos como construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos. En otras palabras, la vida escolar se va constituyendo con mucho de las prácticas y relaciones de las familias que las circundan y, viceversa, la vida familiar incorpora muchas de las relaciones y prácticas escolares experimentadas y/o representadas por sus integrantes. Esos procesos de mutuas interpenetraciones y condicionamientos se van configurando en sus nexos con las condiciones de determinado momento sociohistórico que, no sólo otorga particularidad a cada ámbito -escolar y familiar- sino, también, a las *relaciones* que se establecen entre ambos en determinada época.

He tratado de mostrar esa complejización en el intento por conocer la *estructuración y sentido de la escolarización* que se fue configurando en las múltiples *construcciones cotidianas* de las relaciones escuela y familia, en tiempos de profundización de la pobreza y de reformas educativas. Es decir, dentro de un campo nodal que condensa situaciones conflictivas y contradictorias que posibilita ubicar continuidades, huellas y distancias entre las tendencias que hegemonizan y las complejas realidades cotidianas.

En tal sentido, he destacado una tesis general derivada de lo anterior que recorre el conjunto del trabajo presentado. Planteo que, en el contexto de las transformaciones que se fueron profundizando durante la década de los noventa del siglo veinte, se pueden distinguir dos movimientos paradójales que concurren en la estructuración y sentido de la escolaridad de ese tiempo.

3. Por un lado, un conjunto de procesos de *fragmentación sociocultural* que fueron calando los ámbitos escolares y familiares cotidianos como

parte de una lógica profunda que da continuidad –en esa escala- de las condiciones y límites del contexto estructural hegemónico (múltiples procesos de fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales, en las tradiciones organizativas, en las situaciones laborales de estos ámbitos colectivos; rupturas intergeneracionales, rupturas identitarias, segmentaciones escolares/familiares, profunda producción de sufrimiento social cruzando los mismos)

4. Por el otro, un movimiento que pareciera ir desplazando lo que fueran las políticas educativas estatales –ancladas en la conformación de los Estados nacionales- con sus dinámicas supuestamente homogeneizadoras e integradoras, hacia políticas educativas –que podríamos entender como “identitarias”- en tanto impulsan la visibilidad de las “diversidades culturales”, propugnando la organización de experiencias educativas particulares (locales, regionales, indígenas o vinculadas a cada “comunidad educativa”, en el sentido neoliberal de desplazar lo *público* a las “libres elecciones” de los padres)

Dos grandes movimientos que aparecen como paradójales: de las fragmentaciones socioculturales a las políticas identitarias.

Sin embargo, resultan intelegibles en sus confluencias como partes de las transformaciones hegemónicas de una época, vinculadas a las lógicas del mercado, de la privatización, de los ajustes presupuestarios, de la demonización de lo público, de la exaltación de la libertad individual de elección que, por un lado, fragmentan los colectivos y, a su vez, provocan sentimientos de pertenencias particularistas.

Movimientos complejos que se van configurando en distintas modalidades y procesos. Algunos, pueden vincularse con la reproducción a escala cotidiana de algunas de las lógicas hegemónicas de atomización o fragmentación tanto a nivel de las relaciones sociales –por ejemplo, debilitamiento de los colectivos docentes, fracturación de identidades magisteriales- como a nivel de la estructuración de los sentidos comunes en tanto internalizan sus legitimaciones. Otros las resignifican,

las transforman, las resisten de diversos modos. Lo mismo, con las distintas modalidades que pueden adoptar estas "políticas identitarias", por ejemplo, desde aquellas que tienden hacia "comunidades educativas" como parte de los avances privatizadores y de las segmentaciones desiguales del sistema educativo hasta las posibilidades que se abren para distintas experiencias alternativas o aquellas que pueden reforzar movimientos colectivos de lucha como pueden ser el caso de los movimientos indígenas.

Dentro de esta tesis general, espero haber mostrado las tensiones entre las tendencias a que hago referencia. Por lo tanto, trataré de mencionar otras tesis que subyacen dentro de aquella, resumiendo algunas de las modalidades cotidianas en las que se expresan.

De las hegemonías cotidianas y sus expresiones contradictorias

Me referiré a las continuidades y marcas cotidianas de las tendencias hegemónicas que se encarnan configurando nuevas condiciones estructurales y, a su vez, dejan huellas en las prácticas y sentido común de los sujetos. Sin embargo, trataré de resumir, también, aquellas otras líneas tensionales/contradictorias que emergen en la relación entre escuelas y familias subalternizadas en los contextos de los 90. Destaco:

- Distintos campos indiciarios del *proceso de desestructuración de la escuela pública argentina* que ponen en evidencia las contradicciones entre los fundamentos acerca de mayor "calidad" para "todos" con que se ha impulsado la reforma educativa y aquello que sucede concretamente frente al debilitamiento del Estado para garantizarlo. Campos que muestran las profundas transformaciones socioculturales de la vida escolar ya sea desde, la fuerte y variada *burocratización gerencial* –en parte con la elaboración e implementación de "proyectos" asociados a la posibilidad de subsidios-; el debilitamiento de las identidades magisteriales a partir de la consolidación de *procesos de individuación* que remiten a

conflictividades generadas por las condiciones de competitividad que se han impuesto; hasta la profundización de los *procesos de desarticulación del sistema y de la segmentación escolar* que van configurando escuelas cada vez más homogeneizadas según las condiciones socioeconómicas de su población infantil con prácticas cotidianas que, a su vez, se organizan -explícita o implícitamente- desde esos referentes sociales, reforzando la *desigualdad social*. Campos indiciarios vinculados a la *privatización* de la vida escolar.

- Configuración de las *escuelas de la pobreza* penetradas por las condiciones de una ciudad empobrecida – desindustrializada y con altos porcentajes de desempleo- que puede sintetizarse en la imagen recurrente que construyen los maestros: de “escuela de un barrio humilde, de obreros” a “escuela de un barrio sumergido en la extrema pobreza”. Escuelas de recortes presupuestarios, de espacios e infraestructuras deterioradas; de tiempos educativos desplazados por los tiempos de la “comida”, o los acotados tiempos de los “turnos intermedios”. Condiciones que potencian/incentivan la memoria magisterial de la escuela de otro tiempo en que “se aprendía” y que se anuda en la sensación actual de “pérdida de sentido”.

- Condiciones del trabajo docente que potencia ciertas huellas en la configuración histórica de las *identidades magisteriales*. Planteo, a modo de otra hipótesis constitutiva de esta tesis que, las identidades magisteriales se han configurado estructuralmente a partir de ciertas tramas socioculturales nucleares que han modelado contradictoriamente el oficio de maestro. Por un lado, aquellas tramas de sentidos que enajenan el trabajo magisterial como quehacer vinculado al conocimiento. Remiten a núcleos socioculturales claves de conformación de la cultura magisterial, los que distingo como “misional”, “vocacional” y “práctica”. Por el otro, aquellas tramas socioculturales, vinculadas con los sentidos que hacen del trabajo magisterial un trabajo en torno a los conocimientos. Es decir, el oficio magisterial como el de intelectual en tanto distribuidor de conocimientos y saberes. En la tesis he tratado de mostrar cómo, en las condiciones neoliberales, muchas de las prácticas magisteriales ponen en evidencia aspectos de un núcleo estructural con cierta tradición en la relación escuela/familias subalternizadas,

vinculado con la neutralización del trabajo en torno al conocimiento. Es decir, se trata de la primacía del sentido "misional" –"civilizatorio"- o formativo de la escuela por sobre el "instructivo" o el manejo intelectual de los conocimientos.

- Un núcleo complejo que adquiere las particularidades del neoliberalismo de los 90 pero que podemos encontrar huellas de estructuración de otros momentos históricos, aún de aquellos fundantes del oficio magisterial de fines del siglo XIX y principios del XX. Es decir, complejos procesos de neutralización del trabajo con los conocimientos, en los que se combinan esas tramas de sentidos que hacen a la cultura magisterial –misional, vocacional/afectiva; práctica- con otras que remiten a ciertas tendencias de la época. Particularmente, me ha interesado poner de relieve los usos cotidianos que se hacen de otro núcleo expandido en los últimos tiempos. Me refiero, a los usos de la "diversidad cultural" que ha adquirido visibilidad tanto en las documentaciones oficiales, como en los trabajos académicos y, de hecho, ha penetrado los cotidianos escolares.

- De lo anterior desprendo otra tesis planteada alrededor de las modalidades magisteriales construídas en torno a la "diversidad cultural" que producen desplazamientos y/o obturaciones en el trabajo escolar con los conocimientos. Modalidades que circulan en la vivencia magisterial de una *alteridad* como *reificaciones de la diferencia* construídas, ya sea como "conflictos culturales" que, en muchas situaciones, desvalorizan al sujeto niño desde imágenes *patologizantes* que marcan las "deficiencias" o "carencias" ("es disperso", "tiene problemas de aprendizajes", "es apático") *penalizadoras* al caracterizar las prácticas de los niños como "delictivas" ("roba"; "es agresivo", "es drogadicto"). Construcciones que, a su vez, van produciendo un circuito de limitadas expectativas magisteriales acerca de las necesidades formativas del niño donde, las fronteras que se levantan alrededor de la "diversidad" se instituyen también en fronteras inhibitorias del quehacer pedagógico. Otra modalidad – también reificadora de la diferencia cultural- se plantean con un contenido *estetizante o romantizado* del mundo de los niños de la pobreza. Lo fundante en la configuración de estas matrices gira alrededor de "rescatar", de "conservar" aquello que se piensa como "la" cultura "auténtica" de los niños. De ahí que se

pongan en marcha una variedad de actividades que permitan “rescatar” los juegos infantiles, los modos de comer, las leyendas, la vida familiar. Se configura lo que denomino una *pedagogía culturalizada* –o una *etnización pedagógica* en tanto revaloriza los saberes y prácticas etnoculturales- como un modo de trabajo escolar⁵²⁴. Sin embargo en estas pedagogías culturalizadas, esos conocimientos previos se desplazan en el aula con escasas estrategias de objetivación y sistematización. Se produce, así, una *mimetización de los conocimientos que “trae” el niño con los conocimientos escolarizados*. En otras palabras, los conocimientos cotidianos del niño se transforman en los conocimientos escolares. En la medida que queda obturado un proceso pedagógico dirigido a problematizar, sistematizar, ampliar, articular los conocimientos cotidianos de los niños con los conocimientos acumulados universalmente, se entienden los reclamos que, desde la perspectiva de los niños y de los padres, no se ha realizado trabajo escolar: Una incorporación rutinaria de los conocimientos extraescolares que se estereotipan y pierden la significación que podrían alcanzar. O sea, ese conocimiento –trivializado- termina también perdiendo el sentido de conocimiento. Estos procesos *culturalizados* de las relaciones pedagógicas –que van desde el conflicto a la mimetización cultural- son parte de las tramas que se abren en el cruce de las múltiples condiciones en las que se despliegan la vida escolar y familiar, en las que se devanecen los sentidos de la escolarización desde las imposiciones e internalizaciones hegemónicas.

- Sin embargo, también se configuran otras estructuraciones en la que, el trabajo escolar en torno a los conocimientos, ocupan un lugar privilegiado en la vida escolar y, en ello, se encuentran *interculturalmente* maestros, niños y padres. Quiero decir, que también hacen a los cotidianos escolares otras relaciones pedagógicas que adquieren eficacia y sentido para los sujetos involucrados en construcciones interculturales dinámicas basadas en los intercambios mutuos, en las complementaciones y, también, en las contradicciones y problematizaciones que suponen las interacciones entre

⁵²⁴ Tal vez, estas pedagogías, se vieron potenciadas por algunas modas didácticas o las particulares apropiaciones que se hacían de ciertas perspectivas de la investigación educativa (por ejemplo, el constructivismo) que voriza el trabajo con los “conocimientos previos” de los niños.

diferentes esquemas perceptivos, diferentes concepciones, diferentes conocimientos que, sin anularse unos a otros, potencian y amplían una propuesta integral. Ello no significa plantear, al modo de mucha discursividad académica, una "interculturalidad" ingenua que diluye las contradicciones de las reformas educativas en el contexto del programa neoliberal. Supone, por el contrario poner de relieve también otras lógicas de enseñanza que logran producir en los sujetos involucrados, otra carga de sentidos más cercanas a las expectativas que tienen con los procesos de escolarización. El esfuerzo por identificar aspectos de las lógicas en juego⁵²⁵ intenta, justamente, darle existencia pública a otras situaciones que quedan desconocidas y sepultadas ante tanta ponderación del sinsentido de la escuela pública. Por lo tanto, profundizar en el conocimiento de estas líneas puede ser relevante para los maestros y los niños de estas escuelas, cuyos reclamos pareciera "nadie oír" ni "ver" en medio de las lógicas fragmentadas del momento. Un trabajo que puede anudarse con aspectos de aquella tradición magisterial intelectual/política y, en todo caso, con otros sentidos de la escuela pública hoy tan deslegitimada .

- A nivel de las configuraciones familiares, –otro campo de las experiencias formativas de los niños- se entrecruzan los sufrimientos sociales que implica la profundización de la pobreza estructural en tanto transforma las relaciones domésticas, desestructura y deslegitima las autoridades de los adultos; se fragilizan las interacciones familiares en espirales de indigencia y violencia y, al mismo tiempo, también se evidencian otros procesos en los que los niños se incorporan –junto a los adultos- a distintos aprendizajes de prácticas laborales (por ejemplo, el "cirujeo"), a cuidarse de los "peligros de la ciudad" (generalmente, es una fuerte preocupación de los padres los "peligros de las drogas", de "los que roban"; de las "malas compañías"); a que valoren la importancia de escolarizarse como modo de "defenderse en la vida" o con una clara significación política como la que les dan los padres de los niños indígenas al plantear el "conocer" o "capacitarse" en tanto herramienta "defensiva" frente al dominio de la sociedad blanca. Las familias en ese contradictorio proceso en el que, las políticas

⁵²⁵ Ver en el capítulo cinco "De otras prácticas magisteriales"; pág. 212

neoliberales por un lado, las fragilizan y, por el otro, las visualizan como unidades amortiguadoras de la crisis. Fragilización de la familia y, a la vez, espacio requerido para la "integración social". Un núcleo tensional que condensa un conjunto de situaciones conflictivas alrededor de la relación Estado-familia. A las familias víctimas de las políticas de ajuste se las intenta utilizar como instrumentos supletorios de las responsabilidades estatales. En esta línea se ubican los trabajos de algunos académicos que proponen abrir un camino dirigido a "avanzar en el proceso de desestatización de una porción significativa de la política educativa, transfiriendo a las denominadas "comunidades educativas" (es decir, los educadores, los alumnos y sus familias) la capacidad de ejercicio de poder acerca de la educación de sus integrantes"⁵²⁶. Tras este discurso de democratización del saber y del poder ¿no se abren caminos a la privalización de la enseñanza dejando librado la educación a las desiguales situaciones de la población?

Como parte de la complejidad de estos procesos, esta tesis finaliza, describiendo la rica experiencia de educación indígena que durante la década del 90, se puso de manifiesto en la provincia de Santa Fe. En plena "pampa gringa" se pone en escena una experiencia de co-construcción cotidiana de *interculturalidades en acto* que llama la atención de algunos expertos internacionales por la fuerte participación indígena "tanto en la gestión como en la elaboración de los programas"⁵²⁷. Complejos procesos en los que se instaura la "diferencia" a modo de construcciones de otredades –a veces reificadas y tendientes a "guetificarse"- pero que, simultáneamente, suponen procesos constitutivos de etnicidades socioétnicas. Por lo tanto, en la medida que los procesos conllevan una marcada participación de los sujetos, también se van potenciando modalidades de luchas y, en ello, las posibilidades de otros sentidos en estas construcciones de educación intercultural tendientes a asegurar una real democratización escolar de los niños indígenas.

- Un hilo conductor epocal que, no obstante la singularidad que adquiere en las experiencias indígenas, ilumina tendencias y contradicciones de la

⁵²⁶ M. Narodowsky (1998) op.cit.

⁵²⁷ B. Gualdieri; en charla con consejos de ancianos, directivos y docentes de las tres escuelas bilingües provinciales. Ver pag.318

escolaridad vinculada con los conjuntos sociales subalternos en el contexto de las políticas neoliberales de los 90. Me refiero tanto a la explosión de los particularismos, de las "atenciones a la diversidad", de las concepciones culturalistas en medio de las tendencias oficiales a fragmentar el sistema educativo en "comunidades" escolares cada vez más desiguales socialmente unas de otras; como a la lucha por el derecho a la educación que los distintos sujetos van desarrollando en ese contexto sociohistórico.

En fin, núcleos que permiten visualizar las complejidades de tantos procesos en disputas cotidianas acerca de los sentidos de la escolarización pública en momentos de profundos sufrimientos sociales que, sin embargo, no clausuran prácticas y proyectos que contemplan profundamente todos los derechos de los sujetos. Tal vez, en parte, este trabajo de tesis haya podido recuperar algo de ello.

BIBLIOGRAFIA

- Achilli, Elena (1984). "Cultura escolar: el olvido de la heterogeneidad en la escuela" En *Revista Paraguaya de Sociología*; Año 21, N° 60; Paraguay
-(1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*; Cuadernos de Formación Docente N° 1; Universidad Nacional de Rosario; Argentina.
-(1988) *Escuela, participación y democracia. Investigación de la cotidianeidad escolar* (Informe final); Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (Cricso); Rosario, Argentina
-(1991) *La practica docente en contextos de pobreza urbana (Resignificando la practica pedagógica en Taller de Educadores)* Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario.
-(1994a) *Escuela y Pobreza urbana. Acerca de los procesos constitutivos de las identidades escolares*; IV Congreso Argentino de Antropología Social; Olavarría; Buenos Aires.
- Achilli, Elena y otros (1994b): *Vivir en Empalme Graneros. Estudio antropológico de un barrio de la ciudad de Rosario*; Informe Final; PID Secretaria de Ciencia y Técnica; Universidad Nacional de Rosario.
-(1994c): "Taller de Educadores. Un espacio para reformulaciones de la práctica docente" en *Revista Escuela Mía*; Asociación-del Magisterio de Sta.Fe, Delegación Rosario.
-(1994d): "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples" *Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES); Buenos Aires
- (1994e) "La investigación etnográfica en educación"; Ponencia; V *Simposio Interamericano: "La Investigación Etnográfica en el marco de la investigación cualitativa en educación"*; San José; Costa Rica
-(1995a) *Práctica docente y diversidad sociocultural (construyendo propuestas pedagógicas en Taller de Educadores)*; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes y Asociación del Magisterio de Sta.Fe; Deleg. Rosario.
-(1995b): *Escuela y práctica docente intercultural (construyendo propuestas institucionales en Taller de Educadores)*, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu) y Escuela Provincial Nro.1344; Rosario
-(1995c) "Escuela, Pobreza y 'Multiculturalismo' (De la práctica docente a las 'políticas educativas protagónicas'", en *Revista Paraguaya de Sociología*; Año 32, N° 92, Enero-abril, Publicación de Ciencias Sociales para América Latina, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción; Paraguay (pág.27-32).
-(1996a) *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural (Los desafíos la igualdad educativa frente a la desigualdad social)* Centro de

- Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y Homo Sapiens Ediciones.
-(1996b) "Escuela y Pluralismos urbanos en Argentina" en *Anais do IV Encontro de Cientistas Sociais*; Vol.1; Universidad Regional do Estado do Rio Grande do Sul; UNIJUI-1 mayo (pag.261-273)
-(1996c) "Escuela, Pobreza y 'multiculturalismo' (Esbozo de una propuesta de análisis relacional" en B.Calvo-G.Delgado y M. Rueda (Coord.) *Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias en Investigación Cualitativa*; The University of New México-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; México.
- Achilli, E y Sanchez, S. (1997) *La vida social de los tobas*; Ediciones AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe), Rosario
- Achilli, Elena (1997a) "Planificación, Participación e Interculturalidad (Una propuesta metodológica) en *Novedades Educativas*; Buenos Aires.
-(1997b) "*The craft of coordinating 'teacher workshops': socioanthropologist experiences in low-income, multicultural urban settings*"; American Educational Research Association; Annual Meeting; Chicago, IL
-(1998) "Vivir en la pobreza (El derecho a una interculturalidad no excluyente) en *Revista Lote*; Mensuario de Cultura; Año II; N° 17; Venado Tuerto, Santa Fe, Argentina
-(1999) *Educación Indígena en la "Pampa Gringa" argentina*; III Reunión de Antropología del Mercosur; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Misiones; Posadas; Misiones, Argentina.
-(2000a) *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario; Argentina.
- (2000b) "Aprendizajes y Práctica Docente" en *Ensayos y Experiencias* N° 33; Ediciones Novedades Educativas; Buenos Aires; Argentina
-(2000) "Políticas educativas y pobreza urbana" en *Psicopedagogía: entre aprender y enseñar*; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; Argentina
- Adorno, Theodor (1978) "Sobre la lógica de las ciencias sociales" en *VVAA: La lógica de las ciencias sociales*; Editorial Grijalbo; México, D.F.
-(1998) *Educación para la emancipación*, Ediciones Morata; Madrid, España
- Agosti, Héctor (1959) *Nación y cultura*; Ediciones Procyón; Buenos Aires; Argentina
- Aguerrondo, Inés (1989): *Investigación sobre la pobreza en Argentina. Area Educación* (Informe), IPA/INDEC; Buenos Aires.
-(1993) *Escuela, Fracaso y Pobreza: Cómo salir el círculo vicioso*; Organización de los Estados Americanos; Colección INTERAMER; Washington, D.C., U.S.A.
-(1995) "Educación y pobreza: nuevas y viejas expresiones de la diferenciación" en Enrique Pieck Gochicoa- Eduardo Aguado López

- (coord.) *Educación Y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*; El Colegio Mexiquense, A.C. Unicef; México
- Aguirre, Rosario y otros (1989) *Conversaciones sobre la ciudad del Tercer Mundo*; Grupo Editor Latinoamericano; Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo Social; Buenos Aires, Argentina
- Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1 y 2*, Biblioteca Política Argentina N° 434 y 435; Centro Editor de América Latina S.A.; Buenos Aires, Argentina
- Alliaud, Andrea, Duschatzky, Laura (comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Universidad de Buenos Aires; Miño Dávila Editores; Buenos Aires; Argentina
- Apple, Michael: (1986) *Ideología y currículum*; Akal Universitaria; Madrid; España
(1987) *Educación y poder*; Ediciones Paidós; Barcelona; España
 (1989) *Maestros y textos*; Paidós; Barcelona; España
(1996) *Cultural Politics and Education*; Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Arriaga, A.M. (1983) *Determinantes del rendimiento de alumnos de 6to. erado en Perú*, Banco Mundial; USA
- Alvarez, B. – Iriarte, N.: (1991) *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*; Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; Ottawa; Canadá.
- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*; Fondo de Cultura Económica; México
- Anderson, Michael (comp.; 1980) *Sociología de la familia*; Fondo de Cultura Económica; México DF (1ª.edic.orig.1971)
- Anderson, Perry (1986) *Tras las huellas del materialismo histórico*; Siglo XXI Editores; Madrid, España.
 (2000) *Los orígenes de la posmodernidad*; Editorial Anagrama; Barcelona; España
- Assael, J y Neumann, E. (1989) *El clima emocional en el aula*; Colección Etnográfica N° 2; PIIE; Santiago; Chile
- Assael, J.; Edwards, V. Y López, G. (1990) *Alumnos, padres y maestros: las representaciones de la escuela*. Colección etnográfica N.3-PIIE-; Santiago; Chile
- Ascolani, Adrián (1999) *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*; Ediciones del Arca; Rosario; Argentina
- Augé, Marc (1987) *Símbolo, función e historia*; Editorial Grijalbo; México
(1994): *Los "no lugares". Espacios del anonimato*, Gedisa Editorial; Barcelona; España
(1995) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*; Gedisa Editorial; Barcelona.
- Auyero, J (2001) "Introducción. Claves para pensar la marginación" en Wacquant, L : *Parias urbanos*; Manantial; Buenos Aires, Argentina
- Avalos, Beatrice (1989): *Enseñando a los hijos de los pobres*, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá

- Avalos, B. Y Haddad, W. (1981) *Reseña de la investigación sobre la efectividad de los maestros en Africa, América Latina, Fellopinas; India, Malasia, Medio Oriente y tailandia. Síntesis de resultados*; CIID.; Ottawa; Canadá.
- Balandier; Georges (1989) *El Desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales: Elogio de la fecundidad del movimiento*; Gedisa Editorial; Barcelona; España
- Banco Mundial (1991): *Argentina: Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la Educación*; Washishton-DC
- Banco Interamericano de Desarrollo/ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1993) *Reforma Social y Pobreza.Hacia una agenda integrada de desarrollo*; Whashintong; DC
- Banco Internacional de Reconstrucción y Formento/Banco Mundial (1992) *Educación Primaria*. Documento de Política del Banco Mundial; Whashington; DC
- Barbe, Carlos y Olivieri, Mabel (2001) *Scuola, tensioni identitarie, Porgetti migratori ed inserimento dei migranti*; Univertitá di Tonino (mimeo)
- Barbeito,Alberto y Lo Vuolo,Rubén (1993) *Informe sobre Desarrollo Humano en Argentina*; Documentos de Trabajo; Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas -Ciepp-; Buenos Aires; Argentina
- Batallán, G.-García,F. (1988)*Problemas de la investigación participante y la transformación de la Escuela*; Cuaderno de Formación Docente N° 5,Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Batallán, Graciela (1982) *Notas sobre investigación participativa* (mimeo)
- (1988) "Taller de educadore. Capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos" en Batallá,G y García,F op.cit.
- Bastide, Roger (1972) *Antropología aplicada*; Amorrourtu editores; Buenos Aires
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1979) *La construcción social de la realidad*; Amorrourtu editores; Buenos Aires; Argentina
- Berenstein; Basil (1985) "Clases sociales, lenguaje y socialización", en *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional; Bogotá; Colombia.
-(1996) *Pedagogy Symbolic Control and Indentity. Theory, Research, Critique*; Taylor & Francis Ltd, London
- Bernard, Ch. (1977) *La mystification pédagogique*; Payot, París
- Bernstein, Richard J. (1982) *La reestructuración de la teoría social y política*; Fondo de Cultura Económica; México
- Bigot, Margot (1988) "Identidad étnica y educación bilingue"; en *Cuadernos de Antropología*; N° 2, Universidad Nacional de Luján; Argentina.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987) *México profundo: Una civilización negada*; Editorial Grujalbo SA; México
- Borón, Atilio y Carlos A. Torres (1995) " Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina" en Enrique Pieck Gochicoa- Eduardo Aguado López (coord.) *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*; El Colegio Mexiquense, A.C.; Unicef; México

- Borón, Atilio (2000) *Tras el buho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*; Fondo de Cultura económica; Buenos Aires; Argentina
- Borsotti, Carlos (1981) "La organización social de la reproducción de los agentes sociales. Las unidades familiares y sus estrategias", en *Demografía y economía*; XV; México.
-(1983) *Fracaso escolar y actividades infantiles en Argentina* (mimeo); Buenos Aires; Argentina
- Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO/Grupo Editor América Latina; Buenos Aires; 1985.
- Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*; Taurus Ediciones; Madrid; España
-(1988) *Cosas Dichas*; Gedisa editorial; Buenos Aires; Argentina
-(1990) *Sociología y Cultura*; Editorial Grijalbo; México.
-(1991) *El sentido práctico*; Taurus Ediciones; Madrid, España
-(1997) *Razones prácticas*; Editorial Anagrama S.A.; Barcelona; España
- (1998) "La esencia del neoliberalismo" en *Le Monde diplomatique*; Año III N° 29; marzo/abril; Edición española
-(Dir.)(1999) *La miseria del mundo*; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; Argentina
- Bourdieu, P.-Passeron, J.C. (1995). *La reproducción*; Distribuciones Fontamara, S. A.; México
- Bourdieu, P- Chamboredon, JC-Passeron, JC (1975) *El oficio del sociólogo*; Siglo XXI editores; Buenos Aires; Argentina
- Bourdieu, P.-Wacquant, L (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; Editorial grijalbo; México, DF
- Bloom, B.S.(1981) *All our children learning: a primer for parents, teachers and other educators*; New York; Mc Graw-Hill
- Brunner, José Joaquín (1984) *Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina*; (Documento de Trabajo); FLACSO; Santiago; Chile
- Bustelo, E.-Isuani, E. (1990) *Mucho, poquito o nada. Crisis y alternativas de política social en los 90*; CIEPP/UNICEF; Siglo XXI; Buenos Aires; Argentina
- Calvo Pontón, Beatríz (1989) *Educación normal y control político*; Ediciones de la Casa Chata; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –Ciesas-; México D.F.
- Calvo Pontón, Beatríz y Donnadiu Aguado, Laura (1992) *Una educación ¿indígena y bicultural?*, Colección Miguel Othón de Mendizábal; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –Ciesas-; México D.F.
- Cámpora, E.- Sanchez, S.: (1994) *La familia de Ricardo*, (Documento de Trabajo), PID- Secyt; Universidad Nacional de Rosario; Argentina.
- Cámpora, E.- Giampani, L. (1994) *Reflexiones acerca del trabajo de campo en un barrio de la ciudad de Rosario (Empalme Graneros)*, IV Congreso Argentino de Antropología Social; Olavarría; Buenos Aires; Argentina

- Castel, Robert (1982) *La gestión de los riesgos*; Editorial Anagrama; Barcelona; España
-(1990) "Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional"; en *Revista Esprit*; s/d
- (1997) "Centralidad de la cuestión social", en *Archipiélago, Cuaderno de crítica de la Cultura*; Nº 29; Editorial Archipiélago; Barcelona, España
- Carli, Sandra (1995) *Entre Ríos. Escenario educativo 1883-1930*; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
- Carozzi, M. J. (1988) *Wichis and Criollos in the Gran Chaco: Social and self image in Inter Ethnic and Classroom Interaction* - (Tesis) University of California; Los Angeles.
- Carpio, J.-Minujín, A.-Vinocur, P. (1990) *Infancia y pobreza en Argentina*, UNICEF_INDEC; Siglo XXI; Buenos Aires; Argentina
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1992) *Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay*; Montevideo, Uruguay
- Cepal-Unesco (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*; Santiago, Chile.
- Certeau, Michel de (1978) "La operación histórica" en Le Goff, Jacques- Nora, Pierre: *Hacer la Historia*; Volumen I; Editorial Laia, Barcelona; España
- Coll, César (1991) "La reforma del sistema educativo español: la calidad de la enseñanza como objetivo", en *Revista Argentina de Educación*; Año IX; Nº 15; Buenos Aires, Argentina.
- Cordeu, Edgardo (1984) "Notas sobre la dinámica socio-religiosa toba püagá", en *Suplemento Antropológico*; vol.19,UCP; Asunción, Paraguay.
- Cuczza, Héctor R. (comp.) (1996) *Historia de la educación en debate*; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires, Argentina
-(Dir)(1997) *Estudios de Historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1955*; Editorial Los Libros del Riel; Universidad Nacional de Luján; Pcia. De Buenos Aires; Argentina
- Czarny, Gabriela (1995) *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México* (Tesis de Maestría); Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del PIE; México, DF
- D'Emilio, Lucía (1995) "Pobreza de la Educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas" en Enrique Pieck Gochicoa- Eduardo Aguado López (coord.) *Educación y Pobreza: de la desigualdad social a la equidad*; El Colegio Mexiquense, A.C. Unicef; México
- De Ipola, Emilio (1983) *Ideología y discurso populista*; Folios Ediciones; Buenos Aires, Argentina
- 1997) *Las cosas del creer. Creencia, lazo social y comunidad política*; Ariel; Buenos Aires, Argentina.
- Delgado, Francisco (1997) *La escuela pública amenazada: Dilemas en la enseñanza*, Editorial Popular; Madrid, España
- Delgado, Gabriela y otros (1993) *Comunicación y cultura; Estados de conocimiento*; Cuaderno 24; Segundo Congreso Nacional de Investigaciones Educativas (1era. edición)

- Demo, Pedro (1985) *Investigación participante. Mitos y realidades*; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; Argentina
- De Castro, Rosa y Koldorf, Ana E. (2000) "...la cosa no va por donde tiene que ir. Desempleo y transformaciones familiares en sectores medios empobrecidos" en *VVAA: Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*; Ceacu; Universidad Nacional de Rosario Editora; Argentina
- De Landsheer, G. (1982) *La investigación experimental en educación*, UNESCO, París
- De Pino, Liliana- Dalosto, Flavio (1996) *Las escuelas bilingües toba y mocoví*; Ediciones Amsafé, Asociación del magisterio de Santa Fe; Colección Nuestra Historia; Santa Fe; Argentina.
- Díaz, Raúl (1991) : *Las ideas de nacionalidad en la escuela primaria* (mimeo)-, Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires; Argentina.
- Duschatzky, S. (1991) *El nivel inicial en la Provincia de Santa Fe. Algunas líneas de reflexión*, (mimeo); FLACSO; Buenos Aires; Argentina.
- Elías, Norbert (1982) *La sociedad cortesana*; Fondo de Cultura Económica; México
- (1990) *Compromiso y distanciamiento*; Ediciones Península; Barcelona, España.
- (1998) *La sociedad de los padres y otros ensayos*; Editorial Norma; Bogotá, Colombia
- Elichiry, Nora (1990) *Escuela y apropiación de conocimientos* (mimeo) Universidad de Buenos Aires; Argentina
- Edwards, Verónica (1990) *Los sujetos y a la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico* Colección Etnografía N° 4-; PIIIE Estudios; Santiago, Chile.
- Erickson, Frederick (1986) "Qualitative Methods in Research on Teaching" en *Handbook of Research on Teaching*; Wittrolk (Ed.) New York (3er. edic.)
- Ezpeleta, Justa (1989) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; OREALC/UNESCO; Santiago, Chile
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983) "Escuela y clases subalternas" en *Cuadernos Políticos* N° 37; México D.F.
- Ferreiro, Emilia (1991) *El Proyecto Principal de Educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México; DF Docto. DIE 19
- Ferrarotti, F (1990) *La historia y lo cotidiano*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires;
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, A (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; Siglo XXI; México, DF
- Filmus, Daniel (1985) *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*; FLACSO; Buenos Aires; Argentina
- Fischman, G- Hernández; I. (1990) "Especificidad étnica y educación", en *Revista de Educación*, Año VIII; N° 13, Buenos Aires; Argentina.
- Flecha, Ramón (1990) *La nueva desigualdad cultural*; Colección Apertura; El Roure Editorial S.A; Madrid; España.

- Foster, George (1974) *Antropología aplicada*; Fondo de Cultura Económica; México; DF
- Foucault, Michel (1984) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.*; Siglo XXI Editores; México
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita Y Korinfeld, Daniel (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*; Centro de Estudios Multidisciplinarios- Ediciones Novedades Educativas; Buenos Aires; Argetnina
- Garbulsky, Edgardo (1991) "Los Tobas y su historia de desarraigo" en *La Capital*; 25 de agosto 1991; Rosario; Argentina
- Gagliano, R. (1991) "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural" en A. Puiggrós (Dir.) *Sociedad civil y Estado*; Editorial Galerna; Buenos Aires
- García Canlini, Néstor (1992) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*; Editorial Sudamericana; Buenos Aires, Argentina.
- García Delgado, Daniel (1994) *Estado y Sociedad*; Flacso; Sociales; Tesis Grupo Editorial Norma; Buenos Aires, Argentina
- García, Rolando (1986) "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos" en E. Leff *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*; Ediciones Siglo XXI; México
- Geary, Mirta (1997) *Nuevas formas de gestión. La asistencia alimentaria a las escuelas públicas: el estado y los cooperadores* (mimeo)
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*; Gedisa editorial; México.
- (1989) *El antropólogo como autor*, Ediciones Paidós; Barcelona, España
- (1994) *Conocimiento local* Ediciones Paidós; Barcelona; España.
- (1996) *Los usos de la diversidad*, Ediciones Paidós; Barcelona; España
- Gentili, Pablo (1998) *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal* (Tesis Doctoral); Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires
- (1996) *Tras los hechos*, Ediciones Paidós; Barcelona; España
- Giampani, L.-Nemcovsky, M. (1994) *La familia de Jonahatan* (Documento de Trabajo); PID, Secyt; Universidad Nacional de Rosario.
- Gibaja, Regina (1992) *La cultura de la escuela*; Aique Grupo Editor Buenos Aires; Argentina.
- Giddens; Anthony (1995): *La constitución de la sociedad*; Amorrortu Editores; Buenos Aires; Argentina
- Gigante, Elba (2000) "Reconocimiento y atención de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas" en *Inclusión y Diversidad: Discusiones recientes sobre educación indígena en México*; Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; México, DF
- Ginzburg, Carlo (1981) *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*; Muchnik Editores; Barcelona, España
- (1983) "Señales. Raíces de un paradigma indiciario", en Gargani, A. : *Crisis de la razón*; Siglo XXI Editores; México
- (1989)

- Girard, R (1981) *Politiques de L' educatfons. L'illusoire et le possible*; Press Universitaires de France.
- Girola, C. (1988) "Existencia y transmisión de prejuicios sociales para el maestro de escuela primaria: una exploración e las formas de discriminación" en *Cuadernos de Antropología Social*; V.1; N°2; Facultad de Filosofía y letras; Universidad de Buenos Aires
- Giroux, H.- Flecha, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure Editorial, S.A, Barcelona, España.
- Giroux, Henry (1993) : *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI Editores, México.
- Goldwasswer, M.J. (1985) "Cría fama e deita-te na cama: un estudo de estigmatizacao numa institucao total", en G.Velho: *Desvío e Diverdencia*, Jorge Zahar Editor, Brasil.
- Goffman, Erving (1980) *Estigma. La identidad deteriorada*; Amorrourtu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Godoy, Cristina (1994) *Configuración y sentido de la liturgia patria en la escuela del centenario*; IV Congreso de Antropología Social; Olavarría; Buenos Aires, Argentina
- Gramsci, Antonio (1971) *La política y el Estado moderno*; Ediciones Península; Barcelona; España.
- (1983) *Introducción a la filosofía de la praxis*; Premia Editora; Puebla, México.
- (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura*; Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires, Argentina
- (1989) *Cartas a Yulka*; Editorial Crítica; Barcelona; España
- Grassi, Estela (coord) (1996) *Las cosas del poder. Acerca del Estado, la política y la vida cotidiana*; Espacio Editorial; Buenos Aires, Argentina.
- Grassi, E.-Hintza, S.-Neufeld, M.R. (1994) *Políticas sociales: Crisis y ajuste estructural*; Espacio Editorial; Buenos Aires; Argentina
- Gravano, Ariel (comp.) (1995) *Miradas urbanas. Visiones barriales*; Editorial Nordan-Comunidad; Montevideo, Uruguay
- Grimberg, Mabel (1992) "Programas, actores y prácticas sociales. Encuentros y desencuentros entre antropología y políticas de salud", en *Salud y Cambio*; Revista chilena de medicina social, Año 3, N° 9; Santiago, Chile
- Griva, E.-Stroppa, M.C. (1983) *Yo Montiel de raza toba*; Editorial Mar de Cortés; México
- Gruner, Eduardo (1998) "El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jamenson y Zizeck" en F.Jamenson-S.Zizek: *Estudios culturales. Reflexiones sobre le multiculturalismo*; Paidós; Buenos Aires
- Gvirtz, Silvina (comp.)(1996) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires, Argentina
- Hall, Julia (2000) "Canal Town Boys: Poor White Males and Domestic Violence" en *Anthropology & Education Quterly*; Volumen 31, Number 4; December
- Heller, Agnes (1982) *Sociología de la vida cotidiana*; Ediciones Península; Barcelona; España

- Henry, James (1970; org. inglés 1963): *La cultura contra el hombre*; Siglo XXI; México
- (1975; org. inglés 1960) *Ensayos sobre Educación*; Monte Avila Editores; Caracas; Venezuela
- Hernández, Isabel (1993) *La identidad enmascarada. Los Mapuches de los Toldos*, Editorial Universitaria de Buenos Aires; Eudeba; Buenos Aires, Argetnina
- Hosbawm, Eric (1976) *Bandidos*; Editorial Ariel; Barcelona; España
- (1976) *Los campesinos y la política*; Cuadernos Anagrama; Barcelona; España
- (1998) *Sobre la historia*; Crítica; grijalbo Mondadori; Barcelona, España.
- Hymes, D (1980) "Cultural transmission from the natives point of view", en *Anthropology & Educational Quarterly*; Vol. XI; N° 1, Washington.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana* Editorial Península; Barcelona, España
-(1982) *La revolución de la vida cotidiana*; Ediciones Península; Barcelona, España.
-(1985) *Historia y vida cotidiana*; Editorial Grijalbo, S.A.; México
- Herrán, Carlos (1972) *La cultura de la pobreza*, serie Transformaciones; N° 47; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires; Argentina.
- Hintze, Susana (1996) *Políticas Sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*; Colección CEA-CBC; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires, Argentina
- Hornberger, Nancy (2000) "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradoxa and Intercultural possibility" en *Anthropology & Education Quarterly*; vol.31, n° 2; June (pag.173-201)
- Jaume, Fernando (1994) "*Menen no es Perón: procesos hegemónicos y memoria popular en la Argentina*"; IV Congreso Argentino de Antropología Social; Olavarría; Buenos Aires, Argentina
- Juliano, Dolores (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*; Eudema S.A ; Ediciones de la Universidad Complutense, Madrid, España
-(1997) *Las minorías étnicas en Argentina. Historia del tratamiento escolar de la diferencia (1880-1980)*, Memoria de Investigación; Concurso Cátedra Historia General de América; Dpto. de Antropología Social e Historia de América y Africa; Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Kay Vaughan, Mary (1982) *Estado, clases sociales y educación en México*; Secretaría de Educación Pública; México, D.F.
- Kliksberg, Bernardo (1995) *Pobreza, el drama cotidiano*; Gr.Editorial Norma; Buenos Aires, Argentina
- Kosik, Karel(1967) *Dialéctica de lo concreto*; Editorial Grijalbo; México
- Krueger, Richard (1988): *Focus Groups: A practical guide for Applied Research*; Sage Publications, Inc. Newbwy Park; California.
- Laclau, Ernesto (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*; Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires, Argentina

- Lefebvre, Henri (1972) *La vida cotidiana en el mundo moderno*; Alianza Editorial; Madrid, España.
-(1983) *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. Fondo de Cultura Económica; México, DF
- Landsheere, G.de (1982) *La investigación experimental en educación*; Unesco; París.
- Lenkersdorf, Carlos (1996) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*; Siglo XXI Editores; México
- Lerner, Bertha (1996) *América Latina: Los debates en política social, desigualdad y pobreza*; Miguel Angel Porrúa Grupo Editor; México, D.F
- Letini, A. y Zeller, N. (1988) "La escuela primaria y la atención educativa en sectores marginales de la Capital Federal"; en *Cuadernos de Antropología Social*; V.1; N°2; Facultad de Filosofía y letras; Universidad de Buenos Aires
- Levi Strauss, Claude (1968) *Antropología estructural*; Eudeba; Buenos Aires; Argentina
- Lewis, Oscar (1961) *Antropología de la pobreza*; Fondo de Cultura Económica; México (1era. edic.1959)
- Londoño, Juan L. (1996) *Pobreza, Desigualdad y Formación de Capital Humano en América Latina, 1950-2025*; Estudios del Banco Mundial/Banco Mundial; ashington, D.C.; EE.UU.
- López, G. y otros (1984): *La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?*; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación 1984 (PIIE), Santiago; Chile
- Llobera, José (1980) *Hacia una historia de las ciencias sociales*; Editorial Anagrama; Barcelona; España
- Lomnitz, Larissa de (1975) *Cómo sobreviven los marginados*; Siglo XXI; México; DF (1era. edic.)
- Lorenzo, C y Shcoler, Rodolfo (1997) *La Constitución Santafesina de 1921*; Ediciones AMSAFE; Santa Fe; Argentina
- Maldonado, Mónica M. (2000) *Una escuela dentro de una escuela*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Eudeba, Buenos Aires, Argentina
- Margulis, Mario- Urresti, M. y otros (1999) *La segregación negada*; Editorial Biblos; Buenos Aires
- Martinez Paz, Fernando (1984) *El sistema educativo nacional*; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina
- McLaren, Peter (1995): *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*; Siglo XXI Editores; México
-(1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*; Editorial Paidós, Barcelona; España
- Monteiro Leite, Elenice (1996) *El rescate de la calificación*, Organización Internacional del Trabajo/Centro Ineramericano de Investigación y Documentación (Cinterfor/ OIT); Montevideo; Uruguay
- Murmis, M.- Feldman, S. (1991): "La heterogeneidad social de la pobreza"; Seminario *Efectos de la crisis en la sociedad Argentina. Los nuevos pobres*. UNICEF_ IDRC; Buenos Aires, Argentina.

- Murmis, M.- Portantiero, J.C. (1972) *Estudios sobre los orígenes del peronismo/1*; Siglo XXI editores sa; Buenos Aires, Argentina
- Narodowski, Mariano "Hacen falta 'políticas educativas de Estado' en Argentina" en *Punto de Vista; Revista de cultura*; Año XXI, N° 62; Buenos Aires; Argentina
- Nemcovsky, Mariana (1995): *La familia en la escuela: un estudio antropológico de las concepciones de la institución familiar que circula en escuelas en contextos de pobreza urbana*; (Tesina de Licenciatura), Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Neufeld, María Rosa (1986) *Estrategias familiares y Escuela*, Ponencia II Congreso Argentino de Antropología Social; Buenos Aires; Argentina.
- Neufeld, M.R.- Thisted, J.A (1994): *Escuela y sociedad. Prácticas y representaciones de la diversidad cultural en el contexto político actual*, IV Congreso de Antropología Social; Olavarría, Buenos Aires; Argentina.
-(comps.)(1999) "*De eso no se habla...*" los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Editorial Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, Buenos Aires
- Newland, Carlos (1992) *Buenos Aires no es Pampa. La educación elemental porteña 1820-1960*. Grupo Editor Latinoamericano; Buenos Aires; Argentina
- Ogbu, J. (1987): "Variability in Minority School Performance: A problem in Search of an Explanation", en *Anthropology and Education Quarterly*; vol.18;núm.4(pag.312-334)
- Ortega, Facundo (2000) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*; Narvaja Editor; Córdoba, Argentina
- Ossanna, Edgardo (1993) "Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945" en A.Puiggrós (Dir.) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*; Historia de la Educación en Argentina IV; Editorial Galerna; Buenos Aires, Argentina
- 1997) "Una aproximación a la educación santafesina de 1945 a 1983" en A.Puiggrós (Dir) *La Educación en las Provincias (1945-1985)*; *Historia de la Educación en la Argentina VII*; Editorial Galerna; Buenos Aires; Argentina
- Paradise Loring; Ruth (1993) *Pasos hacia la comunicación intercultural: Las adaptaciones en niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula*; (mimeo); DIE; Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del PIE, México DF
- Paviglianiti, Norma (1984) "Acceso y permanencia de la población infantil a la educación. Diferencias regionales y sociales"; en C.Braslavsky y G. Riquelme (comp.) *Propuestas para el debate educativo de 1984*; Centro Editor de América Latina (CEDAL); Biblioteca de Estudios Políticos; Buenos Aires; Argentina
- Peñalva, Susana-Rofman, Alejandro (comp) (1996) *Desempleo estructural, pobreza y precariedad*; Centro de Estudios Urbanos y Regionales (Ceur), Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires; Argentina
- Pérez Gómez, Angel (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*; Ediciones Morata, S. L.; Madrid; España

- Pieck Gochicoa, Enrique- Aguado López (1995) *Educación y Pobreza*; El Colegio Mexiquense: UNICEF; México
- Pichon Rivière, Enrique (1978) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social*; Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires; Argentina (4ta. Edic.; 1era. edic.:1971)
- Pineau, Pablo (1991) *Sindicatos, Estado y educación técnica (1936-1968)*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires; Argentina
- Pino, Liliana y Dalosto, F (1996) *Las escuelas bilingües toba y mocoví*; Ediciones AMSAFE; Santa Fe; Argentina
- Puiggrós, Adriana (1986) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*; Editorial Galerna, Buenos Aires, Argentina
-(1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativos argentina*; Galerna editorial; Buenos Aires; Argentina
-(1991); *Sociedad civil y Estado en los orígenes del tema educativo argentino* Editorial Galerna; Buenos Aires; Argentina
-(1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*; Editorial Galerna; Buenos Aires, Argentina.
- (Direc.;1993) *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Editorial Galerna; Buenos Aires
-(Dir.;1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*; Editorial Galerna; Buenos Aires
- PNUD -Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-(1992): *Desarrollo Humano: Informe 1992*; Tercer Mundo Editores, S.A.; Colombia
- Psacharopoulos, George-Woodhall, Maurren (1987) *Educación para el Desarrollo*; Publicación del Banco Mundial; Editorial Tecnos, S. A.; Madrid; España
- Quintanilla, Susana (coord.; 1995) *Teoría, campo e historia de la educación*; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.; México, D.F.
- Rama, Germán (1977) "Educación, imágenes y estilos de desarrollo"; Documento DEALC/6, publicado por el Proyecto UNESCO/CEPAL/PNUD: *Desarrollo y educación en América Latina*; Buenos Aires
- Remedi Allione, Vicente E. (1997) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zapatecas, 1959-1977*; (tesis doctoral); Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; Dirección de Investigaciones Educativas; México
- Riquelme, Graciela (1996) "La educación y el trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del Trabajo en la Argentina: Estudios e investigaciones de los últimos treinta años" en M.Panaía (comp.) *Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario*; Coediciones Eudeba -Paite; Argentina
- Rivera Pizarro, J. (1991) : *Investigación sobre Educación en algunos países de América Latina*; Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID); Canadá- Argentina.
- Ricoeur, Paul (1999) *Historia y narrativa*; Ediciones Paidós; I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona; Barcelona
- Robin, S.-Crucella, C. (1996) *La dimensión de la pobreza en los Aglomerados Urbanos del Interior del país. El caso del gran Rosario durante el segundo*

- semestre de 1992; Serie Estudios Especiales N° 1; Municipalidad de Rosario, Rosario, Argentina
- Ratier, Hugo (1971) *El cabecita negra*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires, Argentina
- Rockwell, Elsie (1985): "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en *Revista Dialogando*; N° 8; Publicación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar – RLI CRE-; Santiago, Chile.
- (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F.
- (1991) "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina" en *Perspectivas* Vol. XXI, n° 2, 1991 (78) Unesco
- (1991) *La dinámica cultural en la escuela*; DIE; Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN; México, DF
- (1996) *Recuperando la historia en el estudio de la escuela: de la larga duración a la construcción cotidiana*. Conferencia ; II Congreso de Investigación Sociocultural: Vygotsky-Piaget; Ginebra.
- (1996) *Hacer escuela: Transformaciones de la cultura escolar tlaxcala 1910-1940* (Tesis doctoral); Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; DIE; México DF
- (1997) "Maestros: la formación de una cultura magisterial" en *Aleph; Revista de Pedagogía*; Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C.; México
- (1998) "Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales", en *El Cotidiano, revista de la realidad mexicana actual* N° 87; México.
- (1999) "Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on an Indigenous Movement", en William T. Pink Editor, *Educational Foundations*, Volumen 13, Number 3, Winsconsin U.S.A.
- (2000) " Teaching Genres: A Bakhtinian Approach" en *Anthropology & Education Quarterly*; vol.31; Number 3; September (pag.260-282)
- Rockwell, E.-Ezpeleta, J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*; Centro de Investigación del Instituto Politécnico Nacional; México, DF
- Rockwell, Elsie (coord.); Mercado, Ruth; Muñoz, Héctor; Pellicer, Dora; Quiroz, Rafael (1989) *Educación Bilingüe y Realidad Escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*; Programa de Educación Bilingüe de Puno; Lima Puno; Perú
- Schmelkes, Silvia (1993) *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos; Estados de conocimiento*; Cuaderno 27; Comité organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa; México, D.F.
- Sahlins, Marshall (1988) *Cultura y razón práctica*, Gedisa editorial; Barcelona; España
- Shapiro, Juan (1996) *El estudio del mercado de trabajo. Rosario 1974-1996*_(Documento de Trabajo) Programa Interdisciplinario de Estudios

- Urbanos (PIEUR); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario ; Rosario, Argentina
- (1998) "Situación del mercado de trabajo en el Aglomerado Gran Rosario. Análisis comparativo de algunos resultados de la EPH; onda octubre años 1996/1997"; Seminario "La Política de Integración, el Mercosur y los roles que se asignan al gran Rosario; Centro de Estudios Sociales y Políticos; Revista Cuadernos del Gran Rosario; Rosario, Argentina
- Salinas, Bertha-Enrique Safa (1993) *Educación de adultos, popular y comunitaria; Estados de conocimiento*; Cuaderno 26; Comité organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa; México, D.F.
- Sanchez, S.- Nemcovsky, M. (1995) *Aproximación al estudio de la familia de sectores populares. Algunos núcleos de cambio*, III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Antropología; Instituto Nacional de Antropología; Buenos Aires, Argentina
- Sanchez, Silvana (1996) *Los jóvenes tobas en el espacio urbano*, Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata; Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Sanchez, Jaime- Durán Lucila E (1997) "Vida académica en las instituciones formadoras de docentes"; en *Aleph, Revista de Pedagogía*; Colegio de Investigadores de Oaxaca, S.C. México
- Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*; Ariel; Buenos Aires; Argentina
- Sartori, Giovanni (2001) *La sociedad multiétnica*; Taurus; México, D.F.
- Saviani, D. (1982) "Ecola e democracia: para alenda teoria da curvatura da vara", en *Revista da ande*, Año III; Nº 5; Buenos Aires
- (1991) *Educación: temas de actualidad*, Libros del Qirquincho; Coquena Grupo Editor SRL; Buenos Aires; Argentina
- Sen, Amarty (1995) *Nuevo examen de la desigualdad*; Alianza Editorial; Madrid, España
- Sirvent, María Teresa (1984) "Estilos participativos: ¿sueños o realidades? en *Revista Argentina de Educación*; Año III; Nº 5; Buenos Aires; Argentina
- (1988) *Investigación participativa. Mitos y modelos*; Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice); Rosario; Argentina
- (1990) "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular", en *Cuadernos de Investigación*, Nº 7, Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- (1999) *Cultura popular y participación social*; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires, Argentina.
- Tamagno, Liliana (1988) "La construcción social de la identidad étnica", en *Cuaderno de Antropología*, Nº 2; Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, Juan C. (1980) *Conceptos de Sociología de la Educación*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires; Argentina
- (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1980-1900)*, Centro Editor de América Latina; Buenos Aires, Argentina.

-(1984) "Capacitación de educadores para áreas marginales"
En *Revista Argentina de Educación*, Año IV; Nº 4; Buenos Aires,
Argentina.
- (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*; Ediciones Solar; Buenos Aires; Argentina
-(1987) *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Grupo Editor Latinoamericano; Colección Controversia, Buenos Aires, Argentina
- Tedesco, J.C.-Braslavsky, C.-Carciofi, R (1983) *El Proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); Buenos Aires, Argentina
- Tenti Fanfani, Emilio (1989) *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención/1 y 12*; Centro Editor de América Latina; Biblioteca Política Argentina 255 y 256; Buenos Aires; Argentina.
- (1989) "El Estado Educador" en E. Isuani y otros: *Estado Democrático y Política Social*; Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba); Buenos Aires; Argentina.
-(1990) *Descentralizar la educación*; Centro Interdisciplinario para el Estudio de las políticas Públicas -CIEPP-; Buenos Aires; Argentina
- (1991a) *Los pobres urbanos y la educación* (mimeo); CIEPP; Buenos Aires;
- (1991b) *Representación, delegación y acción colectiva en comunidades urbanas pobres* (mimeo); CIEPP; Buenos Aires
- (1992) "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza", A.Minujín y otros: *Cuesta abajo: Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*; Unicef/ Losada; Buenos Aires, Argentina
- (1993) *La escuela vacía* Unicef/ Losada; Buenos Aires; Argentina
- (1993) "Cuestiones de exclusión social y política" en A. Minujín (editor): *Desigualdad y Exclusión: Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*; Unicef/ Losada; Buenos Aires, Argentina
- Terán, Buenaventura (1994) *Lo que cuentan los tobas*; Ediciones del Sol; Buenos Aires, Argentina
- Terán, Oscar (1988) *En busca de la ideología argentina*; Catálogos editora; Buenos Aires; Argentina
- Tezanos, Araceli (1983) *Escuela y Comunidad: un problema de sentido*; Centro de Investigaciones; Universidad Pedagógica Nacional; Bogotá, Colombia
- Thompson, Andrés: (1993) *Grupos de alto riesgo y nuevos problemas sociales en Argentina: un problema de "sintonía fina"*, Seminario Unicef-Ciid; Buenos Aires, Argentina
- Thompson, Edward (1981) *Miseria de la Teoría*; Editorial Crítica, Barcelona; España
-(1989) *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*; Editorial Crítica; Barcelona (3era. edic.)
- Torrado, Susana (1994) *Estructura social en la Argentina 1945-1983*; Ediciones de la Flor; Buenos Aires, Argentina

- Trincherro, Hugo (1988) "Texto y contexto: proceso narrativo y configuraciones de la identidad entre los mataco-Wichí del Chaco centro-occidental", en *Cuadernos de Antropología*; Universidad Nacional de Luján; Buenos Aires, Argentina
- Valcárcel, Ameli (comp.) (1994) *El concepto de igualdad*; Editorial Pablo Iglesias; Madrid
- Vazquez, Héctor (1988) *Etnología del conocimiento*; Secretaría de Publicaciones; Universidad Nacional de Rosario; Rosario, Argentina
- Vera; Rodrigo (1984) "El Taller de Educadores como método de investigación y perfeccionamiento docente", en *Revista Dialogando* N° 5; Santiago, Chile.
- Vilar, Pierre (1978) " Historia marxista, historia en construcción", en Le Goff, J-Nora, P. (Dir.) *Hacer la Historia*; Editorial Laia; Barcelona; España
- Von Wright, G. (1971) *Explicación y comprensión*; Alianza Editorial; Barcelona; España
- Vygotsky, Lev (1995) *Pensamiento y Lenguaje*; Ediciones Paidós; Barcelona; España
- Wacquant, Loïc (2000) *Las cárceles de la miseria*; Manantial; Buenos Aires; Argentina
- (2001) *Parias urbanos*; Manantial; Buenos Aires; Argentina
- Wallerstein, Immanuel (1998) *Impensar las ciencias sociales*; Siglo XXI editores; México, DF
- Weiss, Eduardo (1988) *El saber popular y el saber científico en la Educación Técnica Agropecuaria-* (Documento preliminar); Dirección de Investigación; Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México, D.F.
- Weiss, Eduardo; Maggi, Ricardo (Coord.;1997) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*; Consejo Mexicano de Investigación Educativa; A.C.; México, D.F.
- Weinberg, Gregorio (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Editorial Kapelusz SA; Buenos Aires, Argentina
- Willis, Paul (1985) "Notas sobre el método" en Hall, S (eds.,1980) *Culture, media, lenguaje*; Londres, p.88/95 (Trad.G.López) en *Cuadernos de Formación Docente* N°2; Red L.I.C.de la R.E.; Santiago; Chile
- Williams, Raymon (1977) *Marxismo y Literatura*; Ediciones Península; Barcelona
-(1982) *Cultura. Sociología de la comunicación y el arte*; Ediciones Paidós; Barcelona; España.
-(1997) *La política del modernismo. Contra los nuevos conformistas.*; Ediciones Manantial; Buenos Aires, Argentina
- Wisniewski, Richard (2000) "The Averted Gaze" en *Anthropology & Education Quarterly*; American Anthropological Association; Volume 31; Number 1; March
- Wolf, Eric (1993; org.en inglés:1982) *Europa y la gente sin historia*; Fondo de Cultura Económica; México, DF
- Woods, Peter-Hammersley (comp.) (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*; Ediciones Paidós; Barcelona, España
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro*; Ediciones paidós; M.E.C.; Barcelona; España

- Wolff, Laurence/Schiefelbein/Valenzuela, Jorge (1994) *Mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*; Documento para discusión del Banco Mundial; Washington, D.C.; EE.UU.
- Wright Mills, C. (1961) *La imaginación sociológica*; Fondo de Cultura Económica; México, DF
- Wuest Silva, M.Teresa (coord.; 1995) *Educación, cultura y procesos sociales*; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.; México, D.F.

A N E X O S

INDICE

- I. Programación de Talleres de Educadores
 1. Experiencia intensiva (Amsafe-Ceacu; año 1993)
 2. Jornada de evaluación experiencia 1993-1996 (Amsafe-Ceacu; 1996)

- II. Algunos Documentos elaborados por maestros en Taller de Educadores
 1. Grupo T.E.M.A. (Talleres de Educación, Marginalidad y Alternativa) *Propuestas desde y para docentes en contextos de pobreza urbana*; AMSAFE; Asociación del Magisterio de Santa Fe y Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; 1994
 2. Grupo T.E.M.A. *Donde las prácticas hacen la teoría. Talleres de Educadores en ámbitos de Pobreza Urbana*; AMSAFE; Asociación del Magisterio de Santa Fe y Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; 1995
 3. *Aproximación a una currícula pluricultural*; Escuela Pcial. N° 1344 y Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; agosto 1995

- III. Algunos Documentos elaborados desde equipo de coordinación de Talleres de Educadores para retrabajar con los maestros
 1. E.Achilli (julio 1997) *Escuela y modalidad educativa aborígen/intercultural. Hacia una aproximación del proceso institucional*; Escuela Pcial. Bilingüe N° 1344 y Centro de Estudios en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Univerasidad Nacional de Rosario
 2. E.Achilli-G.Ricordi (mayo 1999) *El proceso de elaboración de una currícula Intercultural y Bilingüe*; Escuelas Provinciales Bilingües N° 1333 y1344 (Com.Toba; ciudad de Rosario) N° 1338 (Com.Mocoví; Recreo) y Centro de Estudios en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Univerasidad Nacional de Rosario

Taller: El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una resignificación de la práctica pedagógica)

Coordinación: Elena Libia Achilli

(Programación general de los Talleres)

Primer Taller 20 de Setiembre 1993; 18.30 Hs.

Objetivos: .Presentación/conformación del grupo de participantes.
.Problematización del trabajo docente

Desarrollo del Taller:

1. Presentación de los participantes:

- .nombre
- .escuela donde trabaja y grado
- .espectativas sobre el trabajo que iniciamos. (Qué espera de esta experiencia?)

2. Explicitación de la coordinación:

.Características de la propuesta
(Convenio Esc. Antropología-Proyecto coord. E. Achilli-AMSAFE; Fundamentos y objetivos del borrador; esta experiencia es sólo una aproximación a dichos objetivos generales; Advertir límites. En síntesis: retomar la presentación general que se realizará por E.A. a todos los participantes)
.Presentación funciones de coordinadores y observadores.

3. Trabajo grupal de problematización:

.Vamos a realizar un trabajo asociativo con la expresión: TRABAJO DOCENTE (en contextos de pobreza urbana). Con qué palabras caracterizarían el trabajo docente que Uds. realizan?
[el coordinador lo escribe en el pizarrón y anota las palabras que el grupo genera]

.Cuando el coordinador considere suficiente la generación de palabras producidas por el grupo, sugiere: En pequeños grupos, de tres o cuatro personas, traten de caracterizar el trabajo que realizan apoyándose en las palabras del pizarrón. Pueden ampliar con la descripción de episodios cotidianos. (Tiempo: aproximadamente 20 minutos de trabajo)

[El trabajo es escrito. El coordinador lo aclara y plantea que el mismo se retirará]

4. Puesta en común del trabajo de los pequeños grupos. (Cada subgrupo lee su producción. Se pone a consideración del grupo; el

coordinador trata de estimular el relato de episodios que caractericen el trabajo docente en tales contextos socioculturales. Se puede tomar uno y poner bajo análisis por todos. Tratar de generar explicaciones "de sentido" que se suponen otorgan los involucrados en tal episodio)[Tiempo: aproximadamente una hora y media].

5. Evaluación del Taller:

Traten de evaluar la experiencia vivida en este primer encuentro sintetizando alguna idea generada en el Taller

6. Coordinador cierra el trabajo y encarga una actividad para el próximo encuentro:

*Registrar -por escrito- un día de clase de la próxima semana tratando de conservar la mayor cantidad posible de detalles.

Es importante que en la construcción del registro se tenga en cuenta:

a) una breve descripción del contexto de la escuela (ubicación, características edilicias, de material didáctico, cantidad de docentes y de alumnos, grados, organización).

b) breve descripción del barrio y del alumnado (características de los niños que concurren a la escuela, de sus familias)

c) breve descripción del grado, cantidad de alumnos y características.

d) descripción detallada del día de clase (diálogos textuales, gestos, interpretación del maestro de lo que ocurre)

[Coordinador aclara que el registro: *se trabajará en la próxima reunión;

*se entrega una copia -puede ser anónimo- para su sistematización]

SEGUNDO TALLER

27 de setiembre 1993

Objetivos: .Reflexividad sobre los núcleos problemáticos desplegados en la reunión anterior sobre el **trabajo docente**
 .Problematización de la **práctica pedagógica**

Desarrollo del Taller:

1. Coordinación desarrolla una "devolución" de la reunión anterior (10/ 15 minutos * hasta 18.45 Hs)

2.Trabajo grupal sobre la devolución (25 / 30 minutos * hasta 19.15 aproxim.)

3.Trabajo sobre un registro:

-Vamos a trabajar sobre un registro (Acordar cual).Mientras se lee el registro los demás anotan:

- .preguntas que les sugiere
- .aspectos con los que se identifican
- .aspectos con los que no acuerdan
- .otros que por algún motivo les llame la atención.

(Ver si la riqueza del registro seleccionado permite profundizar en él solamente o, potenciaría el análisis tomando otro)
 (1 hora y cuarto o 1 y media * 20.30 Hs.aproximadam.)

4.Evaluación del Taller:

Vamos a evaluar el Taller de hoy tratando de respondernos a dos preguntas: 1) Qué pasó?; 2) Cómo nos sentimos?

5.Coordinación cierra el encuentro y encarga la siguiente actividad para el próximo Taller:

Traer por escrito:

1) Teniendo en cuenta las características de los niños con los que trabaja, mencionar las dificultades con las que, cotidianamente, se enfrenta al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje .

2) Elaborar lineamientos para una propuesta de cambio, profundizando en aquellas vinculadas a la práctica pedagógica

TERCER TALLER 6 de Setiembre 1993

Objetivos:

- .Identificación de dificultades cotidianas al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- .Planteamiento de líneas que permitan dar respuestas a los problemas señalados;
- .Evaluación general de la experiencia del Taller.

Desarrollo del Taller:

1.Coordinación desarrolla una "devolución" del trabajo realizado por el grupo en la reunión anterior.(En lo posible articular con la primera reunión) (10/15 minutos * hasta 18.45 Hs.)

2.Trabajo grupal sobre la devolución (15 / 20 minutos * hasta 19.05 aproximadamente)

3.Trabajo sobre registros:

-Vamos a leer los registros.Tomemos solamente el primer punto: Cuáles son las dificultades al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje con las que, cotidianamente nos enfrentamos. Las voy a anotar en el pizarrón.

Vamos a jerarquizar tres de los problemas que consideremos más relevante del trabajo pedagógico en estos contextos socioculturales. (Tratar de ir trabajando de a uno. Coordinar la dinámica de selección y racionalidad que van construyendo)
(20 /25 minutos * hasta las 19.30 aproximadamente)

4)Continuación del Trabajo sobre registros:

Qué propuestas de cambio vinculadas a la práctica pedagógica han elaborado? (Se puede leer un registro e ir intercambiando con los demás.El coordinador, si lo cree conveniente, podría anotar en el pizarrón las palabras claves de las propuestas)

5)Evaluación de la experiencia en los Talleres:

- a)Qué me llevo de esta experiencia?
- b)qué dejé al grupo?
- c)Qué me hubiese gustado llevarme que no estuvo presente?
- d)Me gustaría profundizar el trabajo realizado en una experiencia más prolongada.

6)La coordinación cierra el encuentro y recuerda que habrá una EVALUACION GENERAL DE LA EXPERIENCIA ENTRE TODOS LOS PARTICIPANTES A PARTIR DE UNA DEVOLUCION QUE REALIZARA E.L.Achilli, el día Viernes 17 de Setiembre a las 19. Hs.,en el Salón de Actos de la Facultad de Humanidades y Artes.

Jornada: "Práctica Docente y Diversidad Sociocultural. Evaluando una experiencia"

Coordinación: Elena L. Achilli

Rosario, 2 de setiembre 1996

Objetivos de la Jornada:

- a) evaluar la experiencia realizada desde 1993 en Taller de Educadores
- b) consensuar y **escribir grupalmente** la evaluación realizada

Esquema de desarrollo de la Jornada

(9 a 12 Hs) Escribir primer punto: "Taller de Educadores. La experiencia realizada"

9Hs. (10') Trabajo de relación de ideas en el pizarrón. (Cospina: "*Mencionar las palabras claves que genere la expresión: 'mi experiencia en el Taller de Educadores'*". Cada uno copia las palabras. Luego con la expresión: "*la experiencia grupal en el Taller de Educadores*". cada uno copia las palabras claves (Recordar distintas experiencias: 1993 - corta duración s/"Trab.Docente en contextos de pobreza urbana-; 1994 -experiencia larga s/"Práctica Docente y Diversidad Sociocultural.El problema de la calidad en contextos de pobreza urbana"-; 1995 -trabajo grupal para replicar la experiencia-)

9.10 a 9.30 (15áprox.) Trabajo individual con las palabras claves. Consigna: *Apoyarse en las palabras claves y elaborar un texto guiado por las siguientes preguntas:*

- a) *¿Cuál fue mi proceso personal en la experiencia del Taller de Educadores desde 1993 hasta la actualidad?*
- b) *¿Cuál fue la experiencia del grupo?*

9.30 a 9.40 (10' aprox.) Lectura de trabajos idividuales. Consigna: "*Cada uno lee el punto uno del trabajo que elaboró en su casa y el texto elaborado en base a las palabras claves. Los demás anotan lo que considere relevante*".

9.40-12Hs. Trabajo de escritura grupal. (Si están presentes 6 o más de los integrantes formar dos sub-grupos. Una hora de trabajo para cada subgrupo y una hora para grupo entero)

Consigna para escribir: "*Teniendo en cuenta las palabras claves y los dos trabajos individuales leídos escribir un texto sobre "Taller de educadores. La experiencia realizada". Para ello: 1ero.) Acordar la estructura/esqueleto del texto (definir y acordar subtítulos); 2do.) Desarrollar el texto de cada subtítulo.*

14-17 Hs. Escribir segundo punto: "*Nuestro trabajo con la diferencia*"

14Hs.(10') Trabajo de relación de ideas en el pizarrón. (Idem ant.) con la expresión: *"Nuestro trabajo grupal -en el T.de Educ.- con la "diferencia" que implican los procesos de aprendizaje de los niños de contextos de pobreza"*. Anotar y luego con la expresión: *"Nuestro trabajo grupal -en el T.de Educadores- con muestras propias diferencias pedagógicas, teóricas e ideológicas"*.

14.15 a 14.30Hs. Lectura del punto dos de los trabajos individuales elaborados en los domicilios . (Idem ant.)

14.30- 16.30 Hs. Trabajo de escritura grupal (Idem ant.)

16.30-17Hs. Lectura del trabajo final. Evaluación de la jornada.

DEPARTAMENTO PERFECCIONAMIENTO
A.M.S.A.F.E. DELEGACION ROSARIO

CENTRO DE ESTUDIOS ANTROPOLOGICOS
EN CONTEXTOS URBANOS C.E.A. - C.U.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
U.N.R. ROSARIO

PROPUESTAS DESDE Y PARA DOCENTES
EN CONTEXTOS DE
POBREZA URBANA
(TALLER DE EDUCADORES)

COORDINACION GENERAL: ELENA ACHILLI

ROSARIO, 1994.-

**PROPUESTAS DESDE Y PARA ESCUELAS EN
CONTEXTOS DE POBREZA URBANA**

(Documento de trabajo elaborado en Taller de Educadores,
Rosario, 16 de diciembre de 1994.-)

TALLERISTAS: Juan Barbado
Cristina Beltran
Humberto Cancela
Agustin Larrosa
Adriana Maranes
Silvia Roimeser de Irure
Maria Esther Verstrate
Eva Zerda
Beatriz Lopez de Zuniga

PRESENTACION

El presente DOCUMENTO DE TRABAJO, elaborado por un grupo de maestros y directivos en actividad, constituyen una derivación del proceso general en el Taller de Educadores: "Práctica docente y diversidad Socio-cultural (Construyendo propuestas pedagógicas)", implementado desde Agosto de 1.994 hasta mediados de Diciembre del mismo año, mediante un convenio entre el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (C.E.A.-C.U.) de la Facultad de Humanidades y Arte, Universidad Nacional de Rosario y la Asociación del Magisterio de Santa Fe Delegación Rosario.

Dicho convenio posibilitó desarrollar estos Talleres de Educadores como parte del proyecto de investigación: "Escuela, Familia y Etnicidad en contextos de pobreza urbana", radicado en dicho Centro desde 1.992. Además, he de destacar el aporte de A.M.SA.FE. Rosario, puesto de manifiesto en dos aspectos fundamentales para la concreción de los talleres:

- a- posibilitar el funcionamiento del equipo de coordinación y observación, fundamentalmente, asegurando el registro dactilográfico de cada reunión sin los cuales no es posible el funcionamiento de los talleres de educadores. (1)
- b- colaborar con los docentes talleristas al ofrecerles el material bibliográfico y otros documentos sin cargo alguno.

Por ello quisiera expresar mi reconocimiento a dicha Asociación por entender de un modo integral la tarea gremial, abriendo estos espacios de perfeccionamiento docente, sin condicionamiento alguno. (2)

Este taller de educadores es continuidad de la experiencia realizada en 1.993 con aproximadamente 100 docentes en actividad, - distribuido en cuatro Talleres de Corta Duración- sobre: "el trabajo docente en contexto de pobreza urbana (resignificando la práctica pedagógica en Taller de Educadores)" (3), también mediante dicho convenio.

(1).- Ello permitió contar con las valiosas colaboraciones de Silvana Sánchez y Alicia Cámpora, quienes se rotaron en la coordinación y observación de las distintas sesiones, supervisadas en equipo. Sin el trabajo intenso que ambas han desarrollado, estos Talleres no hubiesen podido implementarse. De ahí, mi profundo respeto y agradecimiento tanto por las actividades que desarrollaron como por los importantes aportes planteados en las sesiones del Taller y en las reuniones de equipo.

(2).- En especial deseo agradecer a José Tessa, Leonardo Panozzo y Carlos Oliva por los esfuerzos realizados para concretar dicho convenio.

(3).- Un primer ordenamiento del material producido en dichos Talleres de Educadores puede verse en E. Achilli: El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Resignificando la práctica pedagógica en Taller de Educadores), Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario y Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario; Setiembre de 1.993.-

Dado que para esta segunda experiencia - de mayor duración - sólo era posible trabajar con un Taller, la selección de los talleristas convocados se basó en los siguientes criterios metodológicos:

- * docentes en actividad que hayan participado en la experiencia acumulativa de 1.993;
- * docentes insertos en diferentes escuelas, que permitiera cubrir diversos "asentamientos" de la ciudad de Rosario;
- * docentes de diferentes ciclos/grados;
- * docentes de grado y -algunos- con funciones directivas;
- * docentes con heterogeneidad de posicionamientos teóricos/pedagógicos/ideológicos.

A partir de ello, se realizó una convocatoria a 22 docentes para participar de una primera reunión, la que se concretó el 28 de julio de 1.994.

El carácter de la misma fue el de una entrevista grupal cuyo objetivo central fue acordar un compromiso de trabajo en torno a la modalidad de Taller de Educadores. Participaron de la misma doce docentes de los cuales sólo once pudieron asumir dicho compromiso. Completaron todo el proceso, los autores del Documento que aquí se presenta.

LOS TALLERES DE EDUCADORES

Son una modalidad de producción de conocimientos participativos e interdisciplinario, cuyos fundamentos se centra en la combinación de una estrategia grupal de investigación socio-educativa y un modo de perfeccionamiento de docentes en actividad. Se vincula a una tradición que comenzó a desarrollarse en América Latina, a finales de los setenta, sistematizada a comienzos de los ochenta, al interior de la denominada Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la realidad escolar, de la que formamos parte. Dicha Red, con sede en Santiago -Chile- fue coordinada por Rodrigo Vera, quien desarrolló los primeros Proyectos en Taller de Educadores.

Desde el punto de vista del perfeccionamiento se intenta reforzar la profesionalización docente mediante un ^{proceso} complejo de construcción de saberes y argumentaciones constituido desde una lógica integral de:

- sus propias prácticas y representaciones cotidianas, desrutinizadas y objetivadas sistemática y reflexivamente,
- y los distintos aportes teóricos/conceptuales que se consideran relevantes en función del problema de que se trate.

Supone la resignificación de la práctica cotidiana de docentes hacia su profesionalización, entendida como la capacidad para decidir autónomamente acerca de qué y cómo enseñar.

Es decir, un perfeccionamiento tendiente a ampliar los márgenes de participación autónoma del docente en la elaboración de diferentes proyectos educativos, incluso de propuestas que puedan trascender el nivel del aula/escuela y orienten políticas del sistema.

Para que estos procesos de perfeccionamiento puedan desenvolver-

se, la lógica de implementación de los Talleres de Educadores se conforma alrededor de rigurosos diseños de encuadres técnico-metodológicos, centrado en un conjunto de procedimientos tendientes a determinadas capacitaciones. Entre ellas, resultan relevantes la capacitación en la observación y registro de prácticas cotidianas, en el análisis, identificación y selección de situaciones y prácticas sociopedagógicas, en la construcción de argumentaciones que los justifiquen, en la elaboración de documentos escritos.(1)

Objetivos, organización del Taller y carácter del Documento

La convocatoria y el desenvolvimiento de estos Talleres de Educadores se realizó a partir de los siguientes objetivos generales:

- a- caracterizar la práctica docente desarrollada en contextos de pobreza urbana, identificando los núcleos problemáticos más significativos que alejan al maestro de la especificidad pedagógica e intelectual de su trabajo profesional.
- b- elaborar propuestas pedagógicas pertinentes a las características socioculturales y étnicas del niño tendientes a una formación relevante y de calidad para su desempeño autónomo en la sociedad.

La lógica de organización de los talleres estuvo orientada, fundamentalmente, por dos momentos:

- a- un primer momento -de seis sesiones- cuyo diseño operativo estuvo marcado por el proceso de construcción de una perspectiva sobre calidad educativa para estos contextos socioculturales;
- b- un segundo momento -de nueve sesiones- orientado por el proceso de elaboración de propuestas pedagógicas por grado/ciclos y áreas de conocimientos.

El Taller se desarrolló en catorce sesiones de trabajo de dos horas semanales y en una última sesión de una jornada completa en la que los talleristas elaboraron por escrito el Documento que aquí se presenta.

El carácter de este escrito está dado por ser:

- un documento escrito colectivamente en un arduo proceso que, apoyado con algunas estrategias posibilitadoras desde la coordinación, significó, por un lado recuperar la memoria del proceso grupal del Taller, y, por el otro, consensuar y articular posicionamientos.
- un documento de lineamientos generales, elaborados sobre una síntesis del profuso y rico proceso generado a lo largo del Taller.
- un documento abierto para su profundización y reformulación tanto por parte de los mismos Talleristas como de otros docentes en actividad en estos contextos.

(1) Una mayor explicitación de estos encuadres técnico metodológicos de los Talleres de Educadores, como espacio de Perfeccionamiento Docente podrán verse en E. Achilli: Práctica Docente y diversidad sociocultural (Construyendo propuestas pedagógicas en Taller de Educadores), documento que estamos preparando con el análisis del proceso desarrollado.

Por lo tanto, si bien el Taller planificado desde nosotros finalizó, la experiencia continúa en otras manos y otras voces.

A JUAN, CRISTINA, HUMBERTO, AGUSTIN, BEATRIZ, ADRIANA, CHELA, MARIA ESTHER Y EVA, todo mi respeto, mi afecto y mi reconocimiento por los conocimientos, la creatividad y el clima pluralista y afectuoso con que trabajaron en el Taller.

Elena L. Achilli (Coord. General del Taller)
Rosario, Marzo 1.995.-

Art. 16 de la Constitución
Nacional Argentina

"La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento, no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad"

EL NIÑO QUE TENEMOS

- * Con carencias afectivas.
- * Con falta de elementos que satisfagan sus necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda, vestimenta y educación.
- * Socialmente marginado, agredido y resentido.
- * Sin estimulación.
- * Asistencializado a través de políticas caritativas oficiales.

EL NIÑO QUE QUEREMOS

- * Que tenga las posibilidades afectivas, económicas y sociales para desarrollarse integralmente.
- * Que se lo considere persona, y se le reconozcan sus derechos.
- * Que se le brinden todas las oportunidades y posibilidades, para su realización personal y social.
- * Que no sea subestimado ni sometido.
- * Con oportunidades de ser creativo y crítico de su realidad.
- * Que se convierta en sujeto transformador.

LA ESCUELA QUE TENEMOS

- * Con carencias edilicias y de material didáctico.
- * Con objetivos diluidos por:
 - a- Falta de proyectos institucionales que apunten a la calidad educativa y que estén enraizados en la realidad y sean viables.
 - b- Urgencia de resolver problemas de asistencialidad.
- * Escuelas autoritarias, verticalistas, brazos ejecutores de las políticas oficiales.

LA ESCUELA QUE SOMOS

- * Con condiciones de trabajo dignas.
- * Con activa participación de la comunidad.
- * Que haya asumido su rol de enseñar con calidad.
- * Que genere personas comprometidas y transformadoras de su realidad.
- * Con acuerdos institucionales que apunten a aprendizajes significativos que permitan en la práctica la concreción de la igualdad de oportunidades.
- * Potenciadora de las capacidades reales del alumnado.
- * Que garantice espacio y tiempo para el intercambio y la reflexión de los procesos.
- * Que sea un lugar de encuentro y un camino de perfeccionamiento.

LA REALIDAD DE LOS MAESTROS

- * Estamos mediocrizados y abrumados por:
 - a- Falta de preparación específica para desenvolvernos en escuelas de contexto de pobreza urbana.
 - b- Falta de pertenencia al lugar de trabajo por haber sido

tomado por una necesidad económica y no por elección.

Esto genera maestros golondrinas, de paso.

- * Presiones oficiales (calificación, presentismo, Resol. N° 994, nuevo régimen laboral, etc.).
 - * Bajos salarios y condiciones indignas de trabajo.
 - * Faltos de conciencia y formación gremial.
 - * Demandados compulsivamente por la sociedad de consumo.
 - * Ausencia de ideales definidos.
 - * Rol docente diluido (se prioriza el asistencialismo).
 - * Exceso de burocracia institucional.
 - * Falta de reconocimiento oficial de los problemas de salud generados por la profesión y las deficientes condiciones de trabajo.
-

QUE ENTENDEMOS POR CALIDAD DE LA EDUCACION?

Según el boletín N° 18 de "Momento Informativo" - Revista FIIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) - Santiago - Chile:

"Desde la perspectiva dialéctica, se concibe la educación contextualizada histórica, política, cultural y económicamente, y se considera al sujeto educativo como un sujeto social que puede incorporarse activamente, no sólo a los procesos de desarrollo sino también a los de transformación. Para definir la calidad de la enseñanza es necesario, entonces, pensar qué tipo de sociedad queremos, no sólo el tipo de sociedad que tenemos y en nombre de esa sociedad deseable, que valores pretendemos transmitir en la escuela.

Elevar la calidad sería transformar la educación para favorecer procesos de aprendizaje que vayan construyendo sujetos críticos y reflexivos, capaces de relacionarse de manera distinta con el conocimiento, con la capacidad de comprender, explicar y criticar su realidad, con la capacidad de crear y buscar caminos, con la posibilidad de ir más allá de los límites impuestos. La escuela puede representar un espacio en que los maestros y niños puedan apropiarse de conocimientos generados históricamente y que son necesarios para la elaboración de nuevas concepciones para transformar el mundo."

IDEAS SOBRE CALIDAD ELABORADAS POR LOS DOCENTES DEL TALLER

- * Calidad de la educación: utopía o realidad?
- * Justicia Social en educación: oportunidad y posibilidad de acceder a ella, al conocimiento, a la apropiación y valoración de la propia cultura.
- * Las oportunidades y posibilidades deben ser para todos.
- * La calidad educativa no elige status sociales.
- * El respeto por la diversidad cultural es la construcción común de conocimiento.
- * La calidad de la educación exige un ambiente de aprendizaje, el hacer, el sentir, el pensar y el compromiso.

- * Resignificar viejos y nuevos conceptos, encarnando la palabra a través de la unión con el hecho.

Qué valoran los chicos como calidad?

- * Orden.
- * Respeto.
- * Aprender más cosas.
- * Leer y escribir.
- * Escuela limpia.
- * Aprender lo que no se aprende en la calle.

Los Padres Quieren en calidad:

- * Que estén preparados para
- * Que la escuela enseñe.
- * Que haya más disciplina.
- * Que la escuela ponga los límites que ellos no pueden poner.

PRIORIDADES DE CONOCIMIENTO POR GRADO

Quando hablamos de prioridades de conocimientos por grado no lo hacemos en el sentido de los contenidos mínimos a desarrollar, sino como los cimientos indispensables para poder seguir construyendo no solamente las prioridades subsiguientes sino también todas las ampliaciones y posibilidades que el grupo permita.

EL GRADO EN NUESTRAS ESCUELAS

- * Básicamente los grados son etapas que pertenecen a la secuencia del nivel primario, con desarrollo anual, que contempla contenidos propios, establecidos en las currículas oficiales.

QUE SUCEDE CON EL GRADO EN NUESTRAS ESCUELAS?

Descripción

- * se desdibujan.
- * son la continuidad anual de los grupos.
- * se "regalan" los grados.
- * por lo general, los docentes, cada año acuerdan contenidos mínimos para la promoción al finalizar.
- * se produce un cuello de botella en tercero o cuarto, ahí, comienzan a repetir.
- * se encuentran muchos alumnos con extraedad.
- * nos encontramos con alumnos con actitud de aprender y otros que "rompen todo".
- * se realizan "rejuntos" de problemas de aprendizaje y de conducta, que refuerzan el fracaso escolar.
- * la opción de distribuirlos en distintos grupos, hace extender el problema.
- * repitencias de más de un año en el mismo grado.
- * se evitan las evaluaciones.
- * nos encontramos con alumnos que no aprenden.
- * existen incoherencias entre las enseñanzas y las evaluaciones.
- * comprobamos el desamparo y la indigencia de nuestros alumnos en las necesidades mínimas para su desarrollo.

Causas

- * Lástima.
- * Diferencias abismales entre escuelas según el sector de donde

proviene los alumnos.

* Abdicación de las responsabilidades de cada uno (Estado, docentes, padres, alumnos).

* No considerar la cantidad de conocimientos como parte de su calidad.

* La imposibilidad de hacernos cargo de problemas sociales, orgánicos y emocionales de nuestros alumnos, problemas que siguen profundizándose.

* No exigimos (en las escuelas de centro si se exige).

* Ausencia o discontinuidad y aislamiento de las ayudas externas de profesionales.

PROPUESTAS

* Aunar criterios para afrontar esta problemática, desde todas las escuelas de estos contextos.

* Establecer contenidos no negociables.

* No manejarnos con ansiedad.

* Sostener la importancia de los logros sostenidos en los conocimientos por sobre el desarrollo de todos los contenidos.

* Analizar la propuesta de grado múltiple con alumnos de extraedad, sin considerar el grado aprobado por el alumno, con metodología y currícula particular y menor cantidad de alumnos por grupo.

* Comenzar a pensar juntos en otra organización escolar (grados, tiempos, etc.).

* Políticas que impliquen mayor aporte en lo económico y en la formación profesional para estas escuelas, tendiente a la calidad educativa e igualdad de oportunidades.

* Las exigencias (propias y de todos los involucrados) debe ser coherente y sostenida permanentemente desde lo cotidiano.

* Para abordar desde nosotros, los docentes, las exigencias propias de nuestro rol, debemos redefinirlo entre todos.

* Condiciones de trabajo adecuadas a las necesidades de estos contextos.

* Desmitificar el discurso oficial y mostrar la crudeza de la desigualdad de oportunidades para nuestros alumnos.

* Encarar proyectos innovadores que contemplen los criterios apuntados.

* Exigir las ayudas profesionales, que deben garantizar continuidad y articulación con nuestras instituciones.

CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS CURRICULARES

En el taller acordamos proponer los contenidos por ciclo, no obstante, creemos más conveniente diferenciar las distintas etapas que deben cumplirse por grado en el 1er. ciclo, con la finalidad de que las mismas no queden diluidas, esto no significa dejar de atender los tiempos individuales de los alumnos.

PREESCOLAR

* Interacciones significativas con la naturaleza (ciencias) y la cultura.

* Contacto con la lecto-escritura y desarrollo de la expresión oral.

* Cálculos (contar, ordenar, secuenciar, aproximar, etc.).

- * Discriminación de formas, colores, sonidos, ritmos, etc.).
- * Armado y desarmado. Construcciones.
- * Construcción de normas de funcionamiento de grupo.
- * Esquema corporal.
- * Nociones temporo-espaciales.

PRIMER GRADO

- * Lo social e histórico a partir de su inmediatez y de sus relaciones vinculares.
- * Comenzar a: + apropiarse
+ producir
+ recrear
+ interpretar
la lengua oral y escrita.
- * Razonamiento de situaciones problemáticas utilizando operaciones simplés de menor a mayor dificultad. @
- * La multiplicación y división intuitivas. @
- * Mitad, tercera parte, doble, triple. @
- * Valor relativo de las cifras en unidades y decenas.
@ Con material concreto.

SEGUNDO GRADO

- * Ampliar y profundizar el conocimiento de su realidad.
- * Correspondencia grafema-morfema.
- * Producciones escritas, claras, comunicables.
- * Manejar mecánicas operatorias al resolver situaciones problemáticas.
- * Abordar las alternativas de solución, con aproximación, búsqueda de precisión y de economía de esfuerzo.

TERCER GRADO

- * El barrio, sus instituciones, los vínculos sociales, la historia.
- * Acercamiento investigativo a determinados procesos de la naturaleza.
- * Valor relativo, base diez.
- * Fracciones.
- * Las cuatro operaciones básicas con naturales.

SEGUNDO CICLO

- * La ciudad de Rosario desde todos sus aspectos y sus relaciones con la provincia y el país.
- * Provincia de Santa Fe, relaciones con las provincias limítrofes, la región, estudio de la población (migración, causas). Ubicación geográfica con el país.
- * Sistemas del cuerpo. Reproducción. Relaciones entre los seres vivos. Ecología. Experimentación. Factores bióticos y abióticos, célula, individuo, población, comunidad, reproducción, tipos.
- * Estudio sistemático de la lengua en relación con la producción y análisis de los mensajes.
- * Utilización correcta de la lengua.
- * Numeración natural, fraccionaria y decimal.
- * Operación con fracciones.
- * Las cuatro operaciones básicas con dificultad.
- * Sistema métrico decimal.

- * Geometría plana. Angulos. Perímetros.

TERCER CICLO

- * Argentina, América y el mundo.
- * Energía y materia. Física.
- * Ecología. Problemas actuales (SIDA, drogadicción, alcoholismo) Educación para la salud.
- * Uso de la lengua según los contextos del discurso.
- * Géneros literarios.
- * Interpretación y creación.
- * Uso correcto de los signos auxiliares.
- * Proporciones, directa e inversa.
- * Geometría, superficie, volumen.
- * Sistema sexagesimal.
- * Regla de tres compuesta.
- * Porcentaje.

EVALUACION DE LA EXPERIENCIA DEL TALLER

POSIBILITO:

- * Intercambio de experiencias.
- * Comparación con otras realidades.
- * Crecimiento individual y grupal.
- * Participación activa de todos, en el proceso grupal, investigando, debatiendo, proponiendo y elaborando nuestras prácticas.
- * Compromiso con la tarea.
- * Un espacio de construcción de conocimientos donde fuimos escuchados y respetados, donde comenzamos a reelaborar nuestra identidad de educadores.

FUE:

- * Un espacio de contención y creación.
- * Significó un espacio de encuentro y contención de las ansiedades que provocan las realidades de nuestras escuelas, a través del intercambio de experiencias y la confrontación de ideas.
- * La posibilidad de escucharnos y respetarnos, en un clima de compañerismo y fraternidad generó poco a poco confianza y seguridad.
- * Este proceso culminó con la reconstrucción de nuestra identidad como docentes y abrió la posibilidad de perfeccionarnos para esta dura tarea de educar en nuestros contextos.

PROPUESTAS:

- * Continuidad de trabajo con talleres que tengan diversidad de temas referentes a la educación de nuestro tiempo.
- * Enriquecer la producción individual y grupal, a través de personal idóneo y su apoyatura.
- * Perfeccionamiento docente institucional e interinstitucional que contemple instancias grupales planificadas, objetivas, y periódicas en la búsqueda de soluciones a nuestras problemáticas.
- * Difundir y multiplicar sustentos teóricos y la necesidad de sustentar teóricamente la práctica cotidiana.
- * Contar con las herramientas necesarias para que un maestro en

contexto de pobreza urbana, alcance la capacitación necesaria para moverse con seguridad en este medio. Para ello proponemos: cursos obligatorios o condicionantes para estas escuelas.

* Poner en vigencia este documento para llegar a aquellos docentes que no han podido participar del mismo.

* Realizar el mismo taller para difundir nuestra experiencia.

ROSARIO 1.994

AMSATE DELEGACIÓN ROSARIO

**Centro de Estudios Antropológicos
en Contextos Urbanos (CEA - CU)
Facultad de Humanidades y Artes
U.N.R. Rosario**

Donde las prácticas hacen la teoría

*Talleres de Educadores
en Ambiente de Pobreza Urbana*

GRUPO T.E.M.A.

(Talleres de Educación, Marginalidad y Alternativa)

Juan Barbaro

Humberto Concelo

Agustín Lorroso

Adriana Marañón

Silvia Roimeser de Inure

Maria Esther Verstraete

Eva Zerda

Beatriz López de Zúñiga

Coordinación General: Elena Achilli

Rosario, 1995

DONDE LAS PRACTICAS HACEN LA TEORIA

Talleres de Educadores en Ambito de Pobreza Urbana

El mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

-El mundo es éso- reveló -Un montón de gente un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

(El libro de los abrazos)

TALLERES DE EDUCACION, MARGINACION Y ALTERNATIVA (T.E.M.A)

Se trata de un grupo compuesto por ocho docentes pertenecientes a distintas escuelas, que se reúne a trabajar en talleres la problemática de la escuela carenciada. El mismo surge por una propuesta llevada a cabo por AMSAFE y la antropóloga Elena Achilli, a partir de la firma de un convenio entre la U. N.R. y el gremio docente.

Reuniones semanales bajo la coordinación de Alicia Cámpora y la profesional anteriormente mencionada, dieron la dinámica que fueron consolidando al grupo.

A fines de 1994, se emite el primer documento denominado "Propuestas desde y para docentes en contextos de pobreza urbana".

En 1995, se realizaron talleres en dos escuelas con la participación de maestros de seis establecimientos. Como síntesis de estos talleres, surge el documento número 2: "Donde las prácticas hacen la teoría- Talleres de educadores en contextos de pobreza urbana-1995"

OBJETIVOS;

- Impulsar el replanteo y la revalorización de la práctica docente en contextos de pobreza urbana a partir de una toma de posición respecto a lo que entendemos por calidad de la educación.
- Caracterizar la práctica docente desarrollada en estos contextos, identificando los núcleos problemáticos más significativos que alejan al maestro de la especificidad pedagógica e intelectual de su trabajo profesional.
- Elaborar propuestas pedagógicas pertinentes a las características socioculturales y étnicas del niño, tendientes a una formación relevante y de calidad para su desempeño autónomo y constructivo en la sociedad.

PRESENTACION

1993 "Trabajo Docente en contextos de Pobreza Urbana"

A Partir de ahí se conformó el equipo de talleristas con la coordinación de Elena.

Lo que hicimos (cada lunes...lo esperábamos con ganas...el taller nos atraía)

Reforzó la profesionalización docente mediante el trabajo grupal, mediante procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento.

...teníamos la materia prima que son:

prácticas y representaciones docentes

...éso nos llevaba al:

- Debate
- Reflexión
- Protagonismo autónomo

INTRODUCCION

El presente documento tiene el carácter de devolución a las producciones realizadas por docentes pertenecientes a las Escuelas N° 1210 - 1254 - 1226 - 1315 - 133, reunidas en los Talleres los días 19/4 y 3/7.

Como se destaca en el epígrafe que encabeza esta ponencia, este grupo iniciado en 1993 se consolida al año siguiente constituyendo un taller integrado por diferentes docentes en actividad que ya en 1995 concreta un proyecto ambicioso de divulgación de esta dinámica de producción y análisis sobre el trabajo docente en contextos de pobreza urbana.

No es fácilmente calculable la cantidad de contenidos impartidos, de metodologías usadas, de estrategias probadas, el número importante de recursos que cada docente, desde su puesto de trabajo, va aportando cotidianamente para dar respuesta a las múltiples y diversas demandas intelectuales que manifiestan los niños en las aulas.

Una práctica vasta, rica, comprometida.

¿Es evaluada así por los distintos estamentos del Sistema Educativo?

¿Son los mismos docentes críticos justos y objetivos de su pragmática, a veces conductista, constructivista otras, con métodos cognitivos meramente informativos o aplicando el enfoque socioafectivo, pero en cualquier situación, siempre con la mira puesta al servicio del sujeto cognoscente?

En los Talleres que se vienen desarrollando desde hace un tiempo, intentamos revalorizar el rol y sobrestimar una práctica valorativamente disminuída, sustentándola con los aportes teóricos pertinentes.

Dos ejes guiaron la actividad de los docentes en los encuentros mencionados: calidad educativa, y contenidos prioritarios y estrategias.

Los registros tomados en cada uno de ellos permitieron diferenciar tres categorías conceptuales: utopías, estrategias e interferencias, según interpretación del grupo responsable.

Queremos recalcar que la intención de estos Talleres y la devolución de este documento tiene el propósito de rescatar las distintas ponencias que reflejan la práctica de los maestros a veces negada; y que a partir de la lectura de lo que cada uno expresó en ese intercambio de saberes, comprendamos que nuestra práctica tiene un soporte teórico que la resignifica y le da el real valor de trabajo intelectual en función social.

DEFINIENDO CALIDAD DE LA EDUCACION

Nuestro objetivo fue que los maestros reflexionáramos acerca de qué entendemos por "Calidad de la Educación" porque estamos profundamente convencidos de que la escuela tiene que defender la calidad y revalorar la práctica docente, por ser la institución por excelencia que trabaja con saberes y conocimientos científicos.

En nuestra búsqueda tomamos como conceptos teóricos básicos abarcadores, una definición con la que acordamos, porque es orientadora de nuestra labor, tal como la entendemos, en contextos de pobreza urbana.

De la misma rescatamos como valiosos estos principios orientadores planteados a modo de interrogantes.

¿Qué tipo de sociedad queremos?

¿Qué tipo de sociedad tenemos?

¿Qué valores pretendemos transmitir en la escuela?

A partir de estos principios surgió como muy importante reflexionar sobre las preguntas:

¿Qué significa calidad?

¿Todos entienden lo mismo?

¿La calidad depende del establecimiento? ¿Del maestro? ¿Del alumno o de todos?

¿El deterioro es un síntoma social?

¿Hay una responsabilidad político-social en la situación de la escuela?

¿Qué papel le corresponde al docente en el mejoramiento de la calidad?

Concluimos que:

Elevar la calidad sería:

"Transformar la educación para favorecer procesos de aprendizaje que vayan construyendo sujetos críticos y reflexivos, capaces de relacionarse de manera distinta con el conocimiento, con la capacidad de comprender, explicar y criticar su realidad, con la capacidad de crear y buscar caminos, con la posibilidad de ir más allá de los límites impuestos." (Doc. N°1: "Propuestas Desde y Para Docentes en Contextos de Pobreza Urbana")

Retrabajando estos cuestionamientos en el Taller de la Escuela N° 1210, en el que participaron también docentes de la Escuela N° 1254, y del Taller de la Escuela N° 1226 realizado conjuntamente con las Escuelas N° 1315 y N° 133, surgieron distintos conceptos que conforman aproximaciones sobre el significado de calidad de la educación.

"En un mundo en crisis con un alto grado de pauperización por el ajuste constante, calidad de educación es encontrar los canales de solidaridad y reflexión que rescaten los valores y se haga posible la dignidad humana donde todos y cada uno tengamos igualdad de posibilidades de vivir, educarnos, tener vivienda y salud, escuelas, hospitales, recreación, con docentes, médicos, enfermeros altamente profesionalizados para enriquecer permanentemente nuestras experiencias, con amor y alegría."

Otros privilegian los valores y las relaciones humanas cuando expresan:

"Debe tener como base una transformación personal que reafirme los valores y a su vez busque la unidad a través de las buenas relaciones humanas. Esto nos permitiría lograr la unidad en la diversidad tan necesaria para cualquier logro institucional coherente y respetuoso de la creatividad personal."

Otros:

"Tener criterios firmes. ¡Amor por lo que se hace!"

Haciendo hincapié en la realidad social plantean:

"Debemos buscar la calidad de vida de toda la población. No podemos quedarnos de brazos cruzados, podemos hacer otras cosas, luchar de otra manera para que las cosas cambien."

Observadores de la coyuntura histórica que les toca vivir a ellos y a sus alumnos dicen:

"Mejorar la calidad de vida." "Debemos buscar la coherencia institucional. Y en el país."

El docente desempeña un trabajo primordialmente intelectual, que ha quedado en un alto porcentaje relegado para ser suplido por otros tipos de actividades que exige la coyuntura.

Dicen:

"Recuperar la función específica a través del reconocimiento de los propios límites."

Transcribimos otros conceptos acerca de la calidad de la educación que revelan otra óptica filosófica al respecto:

"Partiendo de una política general y una política educativa en particular elaborar un proyecto que dignifique al niño, brindándole igualdad de oportunidades y que desde sus posibilidades pueda aprender a superarse, pueda crecer, pueda adquirir seguridad en su quehacer diario.

Que sea un verdadero compromiso de todas las partes y que se trabaje desde lo significativo y afectivo."

"Calidad depende de la infraestructura."

"Capacidad del docente para lograr que el niño desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico creando situaciones de aprendizaje en un marco de libertad, convivencia, afecto, comprensión y respeto."

"Nuestra educación es para la vida y para enseñarle al chico a salir de la desidia donde está. Que aprenda lo elemental."

"La calidad está sentada sobre la base de la capacitación, significación, reflexión y transferencia."

"La calidad es la capacitación del docente para alcanzar un nivel de producción en el alumno, mediante contenidos significativos, que permita la superación de sí mismos para que puedan desenvolverse en la sociedad."

Al hacer la reflexión sobre estos conceptos nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿La calidad de la educación pasa sólo por la capacitación del docente?

¿Capacitación en qué? ¿Quiénes capacitan?

¿Qué proyectos?

¿Qué entendemos por educar para la vida?

¿Qué significa que aprenda lo elemental?

Consideramos oportuno reflexionar el siguiente planteo sobre perfeccionamiento de Rodrigo Vera, pedagogo chileno, iniciador de la modalidad de los "Talleres de Educadores" a fines de los '70.

"Perfeccionamiento es la actividad que realizan los profesores para mejorar y modificar su práctica docente. Nuestra concepción de perfeccionamiento parte de la base que un docente estará en condiciones de modificar su práctica, en forma conciente y creativa, en la medida que adquiera capacidad para analizarla críticamente."
(R.Vera, 1988:10)

Si reflexionamos desde la teoría del positivismo social que cree en capacidades innatas definidas por la genética, es poco lo que puede hacer el docente. Su rol se reduce a una función seleccionadora-exclusora. Justifica las diferencias sociales.

Por su parte, la filosofía del personalismo deposita sus esperanzas en la voluntad y en la individualidad. Niega las condiciones económicas, políticas y sociales.

¿Es ésto lo que queremos para nuestros alumnos?

Si partimos de que la personalidad es también un producto del medio, es otra la actitud, en este caso se impone la necesidad de revalorar nuestro rol, nuestras prácticas docentes en el trabajo con el conocimiento, en una palabra, profesionalizarnos.

INTERFERENCIAS

La angustia que sentimos los maestros frente a la impotencia determinada por tantos factores que interfieren en nuestra tarea con el conocimiento, nos lleva a volcar en nuestras jornadas de reflexión, una inagotable lista de problemas que constantemente jaquean la labor específica del docente.

Entendemos que transcribir estos pensamientos, facilita la tarea de encontrar coherencia a una realidad, que en una primera lectura aparece como anárquica.

"El sufrimiento es intolerable cuando es ininteligible. No desaparece cuando deja de ser ininteligible, pero generalmente se torna tolerable. Le permite a uno poder llegar a la raíz del asunto." (Alfredo Moffatt)

La crisis socio-económica provoca desigualdad de posibilidades cuando la desocupación irrumpe en los hogares generando falta de medios, desinterés de los padres producto de la crisis familiar, falta de tiempo, abandono, ausencias reiteradas.

"La calidad se resiente por las carencias afectivas, nuestra calidad no es tan mala a pesar de que las necesidades básicas no las podemos satisfacer; los estímulos que no recibieron de bebé y que no pudieron desarrollar, no podemos resolver (problemas cerebrales), chicos repetidores (extraedad), deserción (ése es nuestro tope)."

"¿Cómo lo dignificamos al chico si no tiene qué comer, ni qué ponerse, si no está vacunado, si la madre lo abandonó?"

"Hay muchas problemáticas sociales que dificultan nuestro trabajo. La cuestión económica agobia, más en las escuelas de la periferia."

"Falta de seguimiento de los padres. Vacunación - desinterés. Valores trastocados. Ausencia de hábitos. ¿Puntualidad? No existe."

"La falta de trabajo de los padres acarrea miseria, la miseria acarrea chicos infradotados, y a estos chicos por más que los pongamos en escuelas con todos los medios materiales, no los van a poder utilizar porque su coeficiente mental no lo va a permitir."

"Ponemos todo de nuestra parte, afecto, amor, conocimiento, pero faltan medios."

"Desinterés de los padres. Resistencia de los chicos (Quieren dormir)"

"Las expectativas que teníamos mis compañeras y yo, es la impotencia que tenemos frente a las ausencias. ¿Qué hacemos con todo ésto que parece hermoso, viable, si el chico por falta de zapatillas está quince días sin venir?"

"Que cuando llueve (chicos de zona rural) son tres o cuatro días sin venir."

"Nadie se hace cargo de los hijos."

"La calidad educativa no está siempre en manos del maestro porque aunque tenga amor, ganas, tiempo, voluntad, afectividad, hay factores externos que desvirtúan muchas veces lo que hace."

A ésto debemos sumar la contradicción entre los mensajes que recibe el niño en la escuela donde se trata de formar el espíritu crítico, la solidaridad, y por el otro, el modelo cultural imperante que propone el individualismo, el aturdimiento, la competencia, el hedonismo...

"El maestro manda un mensaje que luego que pasa la vereda de la escuela, el mensaje es justamente lo contrario, ellos tienen una lucha donde no saben quién tiene razón, si el maestro (la escuela) o la familia.

Ellos en la calle ven otra cosa totalmente distinta. No saben lo que está bien."

"Los valores que hoy la escuela intenta transmitir se oponen a una realidad donde impera el individualismo, el afán de lucro (de "realización"), la agresión, el consumismo."

"Un modelo de no lucha."

Esta situación provoca un desplazamiento de la función propia de la institución escolar y del maestro en particular, quienes se ven compelidos a suplir falencias familiares, sociales o estatales, provocando agotamiento o falta de tiempo para la tarea técnico-pedagógica y para el perfeccionamiento.

"La pedagogía queda de lado por los problemas sociales y los esfuerzos del docente son varios."

"La sociedad no está en condiciones de darle a la escuela lo que necesita."

"El rol docente se desdibuja, es la realidad."

"Pareciera que la escuela le tiene que dar todo."

"Los problemas neurológicos que tenemos en los chicos, para éso nadie nos preparó."

"Tenemos otro tipo de problemas, problemas neurológicos, de aprendizaje, que a su vez, estos contenidos hay que bajarlos más todavía.

¿Qué hacemos con ese tipo de problema?"

"Lo que yo pregunto, con respecto a la calidad, ¿qué vamos a hacer con los chicos que no vienen a clase?"

Esta situación se agrava con los bajos salarios que obligan a tener otro trabajo, y la desvalorización que los medios masivos de comunicación hacen en general de la educación y de los educadores.

"Tenemos que correr a dos escuelas porque con un solo sueldo no nos alcanza."

"Los medios desvalorizan en general la educación."

"El tiempo personal de los docentes que por falta de medios tienen que ocuparse de tareas que podrían derivar si tuvieran dinero. Esto también resta tiempo al perfeccionamiento.

Tiempo en la escuela: Ocupado en el asistencialismo."

"Ultimamente se le ha atribuido al maestro (omnipresente, omnipotente) la obligación de arreglar todo."

"Tenemos otros problemas porque somos seres humanos insertos en una realidad."

"Para mejorar la calidad educativa se necesita más apoyo."

Muchas escuelas permanecen aferradas a viejos esquemas pseudo-autoritarios, con gran dificultad para adaptar su propuesta educativa a modelos más flexibles que contemplen con realismo las circunstancias de los alumnos, a partir de planes institucionales con participación democrática de los docentes.

"Mucho se ha dicho de respetar las etapas evolutivas de los chicos, pero tenemos una escuela graduada donde ya hay una dicotomía entre lo que se dice y lo que se hace..."

"Nosotros en realidad tenemos poca comunicación, en los recreos a veces... en general no hay comunicación."

"En nuestra escuela el Plan Institucional brilla por su ausencia."

"El plan institucional existe, porque el Supervisor lo exige, que no lo veamos..."

"¿Quién lo hizo? Porque no tiene sentido que lo haga una sola persona."

Muchos maestros, víctimas de constantes bombardeos ideológicos que desvalorizan la labor docente, están permanentemente en la búsqueda de soluciones, que aportadas desde la teoría, iluminarían cada una de las situaciones a resolver.

"Me voy con las mismas dificultades, sabiendo lo mismo que sabía, con los mismos problemas, con las mismas inquietudes que cuando vine, me hubiese gustado irme con una estrategia a seguir, me gustaría algo más concreto."

"Necesitamos gente con experiencia antropológica, de humanidades."

"Yo quisiera que me den una respuesta aquí, cómo se maneja ésto porque yo no lo sé."

En relación a nuestra capacitación y revalorización de espacios (talleres de reflexión en torno al trabajo cotidiano), Elena Achilli sostiene:

"A nivel del perfeccionamiento docente se toma relevante el análisis de la práctica cotidiana de los maestros en actividad como modalidad que supone entender al maestro como un profesional del campo educativo.

En tal sentido, es una lógica que intenta superar modalidades transmisoras, -a veces de pseudo-tecnicismos cristalizados en "recetarios" que se van poniendo de moda según las épocas-, en la que subyace una concepción que provoca justamente lo contrario. Es decir, produce una desprofesionalización del maestro en la medida que delega en "otros externos" a la práctica docente la responsabilidad de objetivar qué se enseña, cómo se enseña, qué resultados se obtienen." (Trabajo Docente en Contextos de Pobreza Urbana, Rosario, 1993)

ESTRATEGIAS

A pesar de la desvalorización de nuestras posibilidades, cuando nos reunimos a reflexionar la tarea docente, surgen innumerables estrategias diseñadas y aplicadas en la tarea diaria, verdaderas herramientas con que el docente enfrenta su realidad.

Al rescatar del anonimato estas experiencias y tratar de sistematizarlas, creemos contribuir a revalorizar al maestro en su función específica, en relación al conocimiento.

Elevar la autoestima del docente, mediante el rescate y revalorización de su tarea.

"Juntarnos para elaborar estrategias, si no estamos siempre en la misma, se nos presentan los problemas ¿y qué hacemos?... no tenemos nada para poder solucionarlo."

"Tenemos que tener un espacio en la escuela, para buscar, una hora de reflexión, si no, no hay comunicación."

"Reuniones de reflexión por ciclos (quincenal)"

"Tener espacio para comunicarse dentro de la escuela. Se necesitan dos o tres horas de comunicación."

"Es necesario que los docentes tengan un tiempo determinado de integración para transmitir las vivencias."

Contar con un Proyecto Institucional, como espacio de consenso.

"Otra de las cuestiones es el Plan Institucional. Yo creo que más allá de la supervisión que baje desde arriba, si la escuela se planta y dice, ésta es mi realidad, y mis maestros están preparados para ésto, éste es el tipo de chico que quiero, ¿qué tipo de ciudadano saco de acá?"

"...es una labor conjunta, no del maestrillo con mucha voluntad y muchas ganas, tiene que haber un plan institucional que lo respalde..."

"...el plan institucional debería hacerse entre todos, pero sabemos que la realidad es otra."

Sistematización de experiencias significativas.

"Todos estamos a los ponchazos, y mal que mal estamos tratando de echar mano a todo lo que tenemos para sacar soluciones, sistematizar, éso nos va a llevar a sentirnos más seguros; la experiencia que tenemos con el Instituto 16, que vienen los residentes y ellos hacen los talleres. Tener esos gabinetes que jamás nos van a llegar."

"Nosotros somos maestros de discapacitados, pero entre comillas, porque los chicos que encontramos acá tienen discapacidades sociales; hay que trabajar el afecto, la posibilidad de participar. Ellos ven que tienen un lugar, que son hábiles, que van ahí y los atienden nada más que a ellos. Tienen otros tiempos. Ven que pueden."

"Para empezar ellos no lo ven (al taller), como chicos que tienen problemas; un grupo hizo teatro y cuando todos los admiraron por lo que hacían, a partir de ahí muchos arrancaron."

"...Yo me siento angustiada realmente por no saber cómo resolver esos problemas, qué estrategias seguir, es difícil, esto no me dio resultado, bueno, emplear otra cosa, pero es para cada chico a veces porque son problemas que vos tenés ahí..."

"Talleres con dos maestras especiales. Se trabaja en el primer ciclo con grupos móviles de 4 ó 5, son espacios que tratan de destrabar el obstáculo."

Instrumentación de talleres como formas de participación, integración y reflexión.

"Trabajar los temas que nos preocupan, como la violencia, una y mil veces."

"Apoyarse en los grupos de reflexión."

"Nuestra capacitación parte de nuestra propia escuela, con los directivos también, uno va volcando las experiencias... compartir con otros compañeros las mismas realidades ayuda."

Selección de contenidos atendiendo a las diferencias y el respeto por el tiempo de cada uno.

"No avanzar sin tener un conocimiento real de lo aprendido."

"En los contenidos tenemos que hacer una selección de selecciones, porque no siempre alcanzamos a dar realmente lo que ponemos a principio de año..."

La posibilidad de aprendizajes significativos donde los contenidos funcionen como herramientas y no como fines.

"Conocer lo que traen para iniciar los conocimientos."

"Selección de contenidos significativos e interrelacionados."

"Más que contenidos darle herramientas para que pueda desarrollarse."

"Pienso que los contenidos en nuestro contexto tienen que empezar por ser diferentes necesariamente y es lo que lo va a llevar a la igualdad."

"...realidad a partir de su entorno inmediato."

"Adecuados a la realidad social, política y económica."

Curriculum abierto que posibilita instrumentación de contenidos transversales.

"...Decidimos relacionar Lengua con Mi realidad, empezar con la descripción y la captación oral que hacen los chicos, para después ir a la producción de textos."

"No tomar al alumno, para hablar de calidad educativa, como un individuo que aprende matemática por acá, lengua, educación física por otro lado, etc."

"...los problemas relacionarlos permanentemente con cosas reales, tomar de Sociales y Elementales situaciones que se puedan problematizar..."

La renovación e innovación pedagógica.

"Transformar a través del perfeccionamiento como producto social, reflexionar sobre qué hacemos y cómo lo hacemos."

"Conocer las nuevas teorías y corrientes educativas en su aplicación práctica en el aula, tomando en cuenta el medio circundante y sobre todo al niño con que nos toca trabajar."

"Jornadas de integración con personas especialistas idóneos en la materia: SIDA, drogadicción, violencia, alcoholismo.. Los maestros retrabajaron el tema en distintas materias."

El rescate de la oralidad y la cultura del niño, partiendo de su realidad socio-económica.

"Al querer hacer algo me decidí por: dentro del salón con los chicos que observen, que vean la realidad, que sepan que pueden, para que sean transformadores, éso ahora no lo vamos a ver, no sé si soy pesimista, pero sí que sean críticos, que comparen, e impulsarlos que se puede; ¿por qué yo no ésto?; ¡yo puedo ésto!, impulsarlos constantemente, se puede salir del medio en que están, que puedan trabajar, no quedarse marginados de la producción, valerse por sí mismos."

"Poner la calidad en un contexto social y no negar el subdesarrollo en que estamos como primer paso; aceptar que somos diferentes y de ahí ponemos objetivos; ¿qué es la calidad?; en este contexto

nuestro donde hay hambre, donde hay chicos que tienen que salir a trabajar, ¿qué es la calidad educativa en este lugar?; ¿revelarse? Aceptar que somos diferentes y de ahí empieza la lucha por la igualdad."

"Debemos respetar los valores que trae el niño, de inserción como clase o como lugar donde vive."

CONTENIDOS

En los dos encuentros donde participaron docentes de cinco escuelas, se trabajó sobre la selección de contenidos para establecimientos en ámbito de pobreza urbana.

Las conclusiones arribadas en relación a esta tarea, no difieren en mucho del encuentro N°1 *Propuesta Desde y Para Docentes en Contextos de Pobreza Urbana*, año 1994.

En general se acuerda que los conocimientos a impartir deberán ser la base o asiento sobre el que puedan ir agregándose otros, partiendo de un profundo respeto por la cultura del chico.

Queda planteada una demanda de análisis sobre nuevos Contenidos Básicos Comunes para Educación General Básica, y de las metodologías a implementar en relación al contexto sociocultural en que trabajamos.

Escuela Pcial. Nº 1344
Centro de Estudios Antropológicos en
Contextos Urbanos (CEA-CU)
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario

Aproximación a una Currícula Pluricultural

Documento de Trabajo Preliminar elaborado por los Talleristas:¹

Liliana Del Pino (Directora)
Ana María Bosio (Vicedirectora)
Cristina Quevedo (Preesc.T.T.)
Roxana Turchi (Preesc.T.M.)
Silvia Rodríguez (1er.gdo.T.M., 2ºgdo.T.T.)
Adriana Boja (2ºgdo.T.M.)
Raúl Britos (3er.gdo.T.T.)
Cristina Doblas (3er.gdo.T.M.)
José L.Ciotta (4ºgdo.T.T.)
Ma. Julia Montes (1er.gdo.T.T., gdo.múlt.T.M.)
Ofelia Morales (Lengua toba T.M.)
Alfredo González (Lengua toba T.T.)
Eusebio García (Artesanía)
Irma Nosello (Activ.Prácticas)
Erica Bogdanowicz (Música)

Coordinación: Elena L.Achilli
Observación: Silvana Sanchez

Rosario, agosto 1995

¹En la elaboración final del día 28/07/95 también participó María de los Angeles Menna (1er.Gdo.T.T.), la que no participó en el proceso general del Taller, por estar con licencia.

Indice

	Pág.
-Presentación, E.Achilli.....	3
I.Aproximación a una currícula pluricultural.....	5
I.1.Caracterización de la "Modalidad Educativa Pluricultural".....	5
I.2.Propuestas Curriculares Preliminares.....	6
-Anexos: (Documentos aportados al Taller de Educadores).....	11
-Anexo 1: <i>Fundamentación de la cosmovisión toba</i> , O.Morales.....	12
-Anexo 2: Caracterizaciones de los talleristas sobre " <i>Modalidad Educativa Pluricultural</i> ".....	14
-Anexo 3: Cristina Quevedo; Roxana Turchi: <i>Propuesta Curricular para Preescolar</i>	17
-Anexo 4: Ofelia Morales; Alfredo González: <i>Plan de Lengua Toba para Preescolar</i>	20
-Anexo 5: Silvia Rodríguez: <i>Planificación Primer Ciclo</i>	21
-Anexo 6: Ma.Julia Montes: <i>Trama tentativa de contenidos en base a núcleos parciales de abordaje</i>	24
-Anexo 7: Eusebio García: <i>Propuesta para Artesanía</i>	26
-Anexo 8: Irma Nosello: <i>Propuesta para Actividades Prácticas</i>	28
-Anexo 9: Primera Síntesis de las Propuestas parciales realizadas durante los Talleres de Educadores, 1995 (Documento base presentado el 28/07/95).....	29
-Anexo 10: Las Prioridades de Conocimiento propuestas en los Talleres de Educadores de 1994.....	38

Presentación

El presente Documento de Trabajo, elaborado por los directivos y docentes de la Escuela Pcial N°1344 de la ciudad de Rosario, constituye una derivación del proceso generado en el **Taller de Educadores: "Escuela y Modalidad Educativa Pluricultural"**, implementado durante los meses de junio y julio de 1995, bajo nuestra coordinación.

La organización del Taller de Educadores se basó en un diseño técnico metodológico, cuyos fundamentos se centran en una modalidad de *perfeccionamiento de docentes en actividad* que intenta reforzar su "profesionalización", *re-conociendo y re-significando las prácticas cotidianas*.

Los **objetivos particulares** con que se orientó la planificación de cada reunión de trabajo estuvo centrada en la **elaboración de los lineamientos de una currícula pluricultural** para la institución.

En tal sentido, se consensuó un compromiso de trabajo con los participantes, que permitiera lograr dicho objetivo general en el **tiempo** acordado.

De ahí que, este Documento sólo contiene una mínima parte del **trabajo desplegado individual o en pequeños grupos que la mayoría de los docentes prepararon para ser re-trabajado en cada encuentro**.

Así, además de los Documentos que aquí se adjntan como **ANEXOS** -los que se incorporaron como "Documentos Bases" para la elaboración final de la currícula el día 28 de julio del cte.año-, durante el proceso del Taller, se incorporaron:

a) Observación y Registro de trece clases de distintos grados y áreas de conocimiento (3 en Preescolar; 4 en Primer Grado; 1 en Segundo Gdo.; 1 en Cuarto Gdo.; 4 en gdo.Múltiple. Las áreas observadas fueron: Lengua, Cs.Naturales, Lengua toba, Cs.Sociales; Cerámica; Actividades Prácticas; Música)

b) Registro de Reuniones realizadas con Padres (Reunión con padres de Preescolar y Primer Ciclo -13/06795-; Reunión con Padres del Grado Múltiple).

c) Documento de Síntesis y Evaluación de la Reunión de Padres (de Preescolar y Primer Ciclo).

d) Registros de trabajos realizados con niños.

Evaluación sintética del Taller de Educadores

El carácter de *Corta Duración* con que se implementó dicho Taller le impuso al mismo ciertos límites. Por un lado, a nivel de la profundización del trabajo colectivo. Por el otro, a nivel de la posibilidad de trabajar con apoyatura bibliográfica pertinente.

Por lo tanto, debe ser entendida como una "experiencia disparadora" de un **proceso** de capacitación docente en marcha. No obstante, podemos señalar sintéticamente los siguientes logros alcanzados:

1-Entrenamiento en la **observación, registro y análisis comparativo de prácticas pedagógicas cotidianas**.

2-Identificación de *prácticas pedagógicas cotidianas* que resultan "exitosas" o "poco óptimas" para el desarrollo de procesos de aprendizajes.

3-Entrenamiento en la **escritura** de propuestas curriculares colectivas, *identificando y seleccionando* las consideradas -preliminarmente- como más pertinentes.

4-Identificación de la importancia del papel de las *planificaciones diarias y anuales en la práctica de enseñanza*.

5-Reconocimiento de las *demandas de los padres y los mismos niños* -principalmente aquéllas relacionadas con la necesidad de que "se les enseñe", que "sepan leer y escribir", que "escriban en el cuaderno", que "sepan hacer las cuentas", etc.

6-Un importante compromiso de trabajo y de respeto por la diversidad de posicionamientos, puesta de manifiesto por la mayoría de los participantes.

La propuesta Curricular

La *Propuesta curricular* elaborada y acordada colectivamente debe ser entendida como **preliminar**.

Es decir, como lineamientos sobre los que, cada docente de modo individual, en pequeños grupos, por cursos o turnos compartidos, podrá reformular, ampliar, rescatar, profundizar.

Dejamos nuestra invitación para continuar trabajando.

Finalmente queremos expresar nuestro mayor reconocimiento y respeto por la responsabilidad y el trabajo con que los directivos y docentes de la institución, "neutralizando" las dificultades, los límites y condicionantes del contexto, continúan luchando por mejorar sus prácticas profesionales.

Nuestro profundo agradecimiento por el enorme aprendizaje que hicimos acerca de la **diversidad** en todos sus aspectos: étnicos, socioeconómicos, culturales, sociolingüísticos, ideológicos.

De las dificultades que implica su *respeto en las prácticas cotidianas*.

De la maravilla que supone el poder "**escucharnos**" en **nuestras diferencias, modificarnos y aprender mutuamente**. Muchas gracias.

Elena Libia Achilli
Coordinadora

Rosario, Agosto 1995.

I. Aproximación a una Propuesta Curricular Preliminar (para continuar profundizándola)*

F.1. Caracterización de la "Modalidad Educativa Pluricultural"**

En el marco de una política educativa general nuestra "modalidad educativa pluricultural" intenta dar cuenta del respeto por la aparición de la lógica del otro.

Es una representación de identidades interculturales a través de una institución donde se refleja la flexibilidad de una política educativa como herramienta legal.

Nuestra currícula debe ser el instrumento legal que nos permita trabajar con una modalidad distinta, pluricultural, en el cual el rol docente se redefine en un espacio-tiempo acorde a un marco en donde lo cotidiano nos permite conocer y apropiarnos hacia ese "encuentro" con el otro. Un rol docente donde quede claro el por qué, para qué, al servicio de qué, quién, quiénes.

* Los lineamientos de la presente propuesta se acordaron en el Taller del día 28 de julio de 1995, sobre la base del trabajo individual, colectivo desarrollado a lo largo de la experiencia. Ver en Anexos los Documentos Parciales, bases de la propuesta.

** Ver Anexo 1: Documento Base sobre el que se acordó colectivamente esta caracterización el 28/07/95.

I.2. La Propuesta Curricular

		QUE	COMO
P R E S C O L A R Y 1° C I C L O	Mat.	<u>Conservación de la cantidad</u> -Correspondencia uno a uno -Clasificación -Inclusión de la parte en el todo -Pertenencia -Serieción -Formación de la cantidad <u>Estructura del número</u> -Sistema binario .Dígitos .Propiedades -Composición y Descompos. -Número par e impar -Noción de unidad-decena .Noción de operaciones básicas .Conteo <u>Espacio y tiempo - Esquema corporal</u> -Lateralidad -Construcción del espacio: .Parcial .Total -Geometría .Cuerpos que ruedan y no ruedan .Círculo .Cuadrado	ARMONIA Juegos SOLIDARIDAD Talleres COOPERACION VALORES EJES ARTICULADORES DE DISTINTOS RECUR- SOS Y ACTIVIDADES Actividades de rutina Merienda Orden del material de trabajo ESTRATEGIAS PSICOGENETICAS
	Cs.del Lengua je	S <u>Yo Social</u> I <i>Comunicación en todas las</i> G <i>expresiones</i> N -Singularidad: Oralidad, O semejanzas y diferencias S en vocabulario pluricul- tural Y -Gesticulación -Dramatización S <i>Medios de comunicación soc.</i> I -Función de la escritura M -Descripción de imagen B -Secuenciación de imágenes O -Biblioteca escolar L -Prosa, poesía, cuentos O -Trabalenguas, adivinanzas S - N onomatopeyas	IDEM

		QUE	COMO
P R E S C O L A R Y	Cs.Na- tura- les	<p><u>Yo Biológico - Yo Social</u> -Punto de vista con su armonía, como parte de ella misma -Paisajes -Seres vivos y no vivos -Contaminación y conservación -Ciclo biológico -Cuerpo. Higiene: .alimentación .adaptación .locomoción</p> <p><u>Salud:</u> importancia cuidados, prevención (vacuna, droga, SIDA) -Diferencias entre el Chaco y Rosario</p>	<p>IDEM Partiendo de situa- ciones reales con- cretas, abordándose en forma globaliza- da en todas las á- reas, las que se cotejan con el "sa- ber científico". Creando un espacio de encuentro inter- cultural, donde la actividad construc- tiva del alumno sea potencialmente sig- nificativa de lo ló- gico y psicológico.</p>
1° C I C L O	Cs.So- ciales	<p>-Identidad -Instituciones -Representaciones</p> <p><u>Familia:</u> grupo fliar.: historia trabajo roles lugar de nacim. fecha de nacim. yo etapas de vida documento: imp.</p> <p><u>Escuela</u> trabajo dependencia roles valores</p> <p><u>Comunidad - Barrio</u> -La ciudad: Medios de transporte Educación vial Normas de convivencia -Chaco: Costumbres Tradiciones Geografía</p>	<p>IDEM</p>

		QUE	COMO
2° C I C L O	Mat.	<u>Números naturales</u> -Propiedades -Situaciones problemáticas -SIMELA -Geometría: .línea .cuerpo .elemento .punto .plano .recta -Operaciones básicas con dificultad creciente y simbólica	¿Por qué y para qué? Por aproximación Con cotidianeidad (Distintos trabajos de cada chico) Talleres Juegos
	Cs.del Len- guaje	<u>Elementos de la gramática</u> -Función del lenguaje .Lengua y habla (unidad de sentido)	Talleres de lectura y escritura: para evitar producción alienante
	Cs.Na- turales	<u>Cuerpo humano</u> -Aparatos y sistemas -Educación para la salud -Ecología: Productor y Consumidor	ARMONIA Talleres Juegos SOLIDARIDAD Guías Huerta COOPERACION

	QUE	COMO
3° C I C L O	<p>Cs.Sociales</p> <p><u>Ecología Social</u> -Yo Social: <ul style="list-style-type: none"> .Derechos y deberes .Grupos sociales aborígenes .Formas de organización y relación </p> <p>-Estado - Sociedad .Nuestra Argentina: <u>Geográfica</u> -ubicación -división política -regiones geográficas -relieve -clima</p> <p style="text-align: center;"><u>Política</u></p> <p>-Forma de gobierno -Deberes, derechos y garantías -<u>Constitución</u>: reforma</p>	<p>ARMONIA Taller</p> <p>Juegos</p> <p>SOLIDARIDAD Guías</p> <p>Trab.</p> <p>COOPERACION de campo</p>
	<p>Cs.Naturales</p> <p><u>Ecosistema</u> -Seres vivos .Individuo .Población .Comunidad</p> <p>-Seres no vivos: los subsistemas terrestres .Suelo .Aire .Agua</p> <p>-Cadena alimentaria -El hombre: .Aparatos: digestivo circulatorio respiratorio reproductor sentidos</p> <p>.Alimentos .Nutrición .Enfermedades</p> <p>-Cuerpo: propiedades -Estructura atómica de la materia -Sustancia -Energía</p> <p><u>Ecología</u>: Contaminac.Conservac. -Contaminación. Conservación</p> <p><u>El mundo físico</u> Movimiento, fuerza, magnetismo, sonido, fenómenos térmicos, luz</p>	<p>Abordaje ecológico</p> <p>IDEM</p>

	QUE	COMO
3° C I C L O	<p>Mat.</p> <p><u>Sistema de numeración</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Números naturales: enteros rationales decimales propiedades -Ecuaciones: reducción potenciación -Divisibilidad -Múltiplo -Divisor -Número primo -M.C.M. m.c.m. -Nociones de congruencia -Sistema sexagesimal -Operaciones -Situaciones problemáticas -SIMELA: medición -Operaciones: .Situaciones problemáticas: -conteo -ecuaciones <p><u>Geometría</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Figuras: clasificación -Cuerpos: clasificación -Perímetro -Superficie -Volúmen 	<p>Forma globalizada</p> <p>Talleres, juegos</p> <p>Con proyectos sobre situaciones concretas, tenien- do en cuenta el interés del chico ¿Por qué y para qué?</p> <p>Por aproximación</p> <p>Con cotidianidad</p>
	<p>Cs.del Len- guaje</p> <p><u>Tipos de discurso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Fórmulas sociales .Diálogos sociales en lengua estándar -Elementos de la gramática -Vocabulario: uso estándar -La oración: unidad de sentido OU-OB -Significación social y per- sonal de la lectura -Interpretación: expresivo apelativo informativo -Orientación: sintáctica semántica morfológica -Producciones: .Carta: familiar, comercial .Narración .Descripción .Diálogo 	<p>Talleres de lectura y escritura</p> <p>Juegos Guías, etc.</p>

ANEXOS(Documentos aportados al Taller de Educadores)*

* No se adjuntan los registros de las clases observadas por los docentes talleristas, ni los registros de entrevistas, reuniones con padres y alumnos que realizaron algunos docentes.

ANEXO 1FUNDAMENTACION DE LA COSMOVISION TOBA

Propuesta elaborada por Ofelia Morales

	QUE	COMO
P	-Presentación	-A través de conversaciones
R	-Saludos diarios	-Confección de láminas, tarjetas
E	-Nombre completo	-Producción escrita
E	-Importancia del D.N.I.	-Tomando como eje el "yo" "AYEM" para el desarrollo de los distintos temas enfocados desde la cosmovisión toba
S	-Estado del tiempo	
C	-Estaciones del año	
O	-Mi grupo familiar	
L	Integrantes	
A	Significación de la presencia del anciano	
R	-Rastreo y rescate de las distintas etnias (mocoví-wichi-pilagá-toba)	
Y		
C	-Cuerpo, partes, aseo, higiene, hábitos, nacimiento, etapas	
I		
C	-Salud y medicina tradicional, científica	-Reflexión y concientización sobre lo desconocido o diferente (medicina científica, hábitos, higiene) que nos ayuda a estar sanos
L		
O	-Alimentación, comidas típicas, harina, carnes, noja, hanca, chipa, guaype	
P		
R	-Animales, utilizaciones, beneficios, tatú, pescado, carpincho, guazuncho, ñandú, yacaré	-Valorar la importancia de una alimentación adecuada
I	-Plantas, utilización, alimentación, beneficios, algarrobo, palosanto	
O		
C	-Colores: significación	
O		
M	-Código lingüístico	
P	Lengua materna	
L	Comparación con el abecedario, castellano y toba	
E	Formas gramaticales según cosmovisión toba	
T		
O	-Traducción según estructuración del pensamiento del niño, adolescente, joven, adulto y anciano toba	

QUE	COMO
-Constitución nacional -Ley aborígen, nacional y provin- ciales, Semana del Indio Americano, acto Día del Indio -Actos escolares -Símbolos patrios	-Conocer la legislación que habla sobre los aborígenes -Conocer sus derechos y obligaciones como ciu- dadano argentino

ANEXO 2

Taller de Educaores: ESCUELA Y MODALIDAD EDUCATIVA PLURICULTURAL

Escuela N° 1344

Coordinación: Elena L.Achilli

Observación: Silvana Sanchez

T.E.N°2; 16 de junio de 1995

Ejercicio tendiente a la construcción colectiva de una caracterización acerca de lo que se entiende por "Modalidad Educativa Pluricultural":

Palabras claves:

Representación	Respetar	Crítica	Apropiación
Valorar	Identidades	Cultura	Escritura
Política Educativa	Tiempo	Trabajo	Enseñar
Magia	Necesidad	Historia	Apertura
Flexibilidad	Alegría	Movimiento	Otro
Margen	Límite	Borde	Maestro
Pragmática	Mirada	Silencio	Encuentro
Rol	Patio	Espacio	Amistad
Conocer	Institución	Curricula	

"La calidad educativa pluricultural es una necesidad donde se reflejan la realidad y respeto, donde se valoran la crítica, tiempo, historia a través del trabajo flexible de cada maestro, a través de la amistad."

"La modalidad educativa pluricultural es una mirada flexible, es una manera de aprender, para mí algo que todavía es mágico, que es el tiempo de los chicos, a partir de un espacio y de un rol docente todavía por conocer, y a lo cual a veces mi límite también es el silencio, en un tiempo histórico, cultural distinto."

"Realidad, espacio, respeto, identidad, historia, magia."

"Modalidad educativa pluricultural es una mirada de la realidad respetuosa de las identidades que nos lleve a la apropiación de valores que permitan al "maestro" conocer su enseñar, en "este" tiempo, con esta historia, desde esta cultura y hacia el "Encuentro".

"Hablamos de cambios y de espacios para los respetos. ¡Nos respetamos maestro! ¡Los silencios, las miradas, el valor, la identidad, la cultura hacen valorar al otro en su trabajo, sentimiento, espacio y emociones!

Necesitamos un margen bastante amplio para que no existan distancias entre el hacer y el decir de este maestro de hoy y el que queremos hacer mañana.

El espacio es un encuentro que tiene la necesidad de magia para apropiarse de una cultura desconocida. Nos estamos desconociendo entre nosotros.

Emocionalmente me costó escribir algo con mucho sentimiento por éso pido disculpas."

"Modalidad educativa pluricultural es un desafío basado en el respeto, la cultura, la flexibilidad, la apropiación de lo tuyo, representada mágicamente entre las dos culturas."

"Modalidad educativa pluricultural. Debe ir más allá de su enunciación porque sigo con lo que yo creo y no es nuevo para nuestro país el planteo de una educación bilingüe pluricultural.

Si se quiere desde 1890 en adelante se puede resumir en cuatro grandes momentos de intento de implementación de la misma.

Pero a los fines de ser "precisos", la M.E.P. debe/ría representar en forma de "respeto" la aparición de una lógica del otro. Debe estar reflejada en la Política Educativa, en el curriculum de la institución.

En un rol docente donde quede claro el por qué, para qué, y al servicio de qué/quién/quienes.

No basta con que sea novedosa sino y fundamentalmente debe ser alternativa."

"Modalidad educativa pluricultural. Lograrla implica un análisis crítico de la realidad (dos realidades yuxtapuestas, dos identidades con elementos comunes y diferentes) para lograr una didáctica que sea una extensión de la realidad y no una expresión teórica o "inflexión" sobre la misma."

"Hace un tiempo que estoy metida en esta nueva historia de la Educación Pluricultural, donde deseo y tengo necesidad de ser maestra, mi rol. Deseo conocer la pluriculturalidad, apropiarme de nuevos conocimientos para valorar al otro y que me valoren.

El conocer sirve para enseñar la escritura, el respetar, la necesidad de alegría.

En este tiempo y en este espacio, en realidad, hagamos una crítica, una autoevaluación junta, para crear una currícula que respete la Educación Pluricultural."

"Modalidad Educativa Pluricultural. Dentro del rol docente desde la historia y la cultura trabajar con alegría el movimiento interno de los niños dentro y fuera de la institución, la necesidad de encontrar la identidad, el respeto, el espacio que ocupamos y cómo lo podemos aprovechar, mezclándolo con la magia y la fantasía."

"Modalidad cultural: un espacio cargado de historia, con críticas permanentes, donde existe una apertura para el trabajo, enseñando a valorar cultura y amistad."

"Realmente se me hace muy dificultoso poder expresarme con respecto a Modalidad educativa pluricultural, cuando no existe el encuentro con el otro, el respeto, la apertura.

Si subyacen otras cuestiones que imposibilitan dejar de lado cuestiones o intereses personales, que tan luego arriban al desvío de nuestro objetivo primordial que es el encontrar una modalidad educativa pluricultural.

¿Cómo vamos a respetar, conocer, valorar, las diferentes culturas si no nos respetamos nosotros?"

"Modalidad educativa pluricultural. Conocer la realidad en un espacio histórico, valorando las diferencias culturales. Respetando el rol docente e identidades."

ANEXO 3

Propuesta curricular para preescolar
 Areas Cs.Sociales, Cs.Naturales, Matemáticas, Lengua

Documento de trabajo elaborado por:

Cristina Quevedo

Roxana Turchi

CONTENIDOS

Matemáticas

- El cuerpo
- Noción de espacio parcial y total (espacio vivido)
 - Noción de tiempo (vivido)
 - Nociones de porción: más adentro de/más afuera de
 más cerca de/más lejos de
 abajo de/arriba de
 a un lado/al otro lado
 - Formación de la cantidad
 - Clasificación de la sustancia
 - Inclusión parte todo
 - Correspondencia T a T
 - Figuras geométricas (círculo y cuadrado)

Lengua

- Comunicación (tipos)
- Oralidad (semejanzas y diferencias en vocabulario Pluricult.)
- Gesticulación y medios de comunicación.
- Función social de la "escritura".
- Descripción de imágenes.
- Secuenciación de lectura de imágenes.
- Biblioteca escolar: uso y cuidado.
- Prosa, poesía, onomatopeya, imitación, cuentos.
- Conversación, descripción, trabalenguas, adivinanzas, etc.

Qué y cómo en Matemáticas y Cs.Naturales

- Paisaje
- Seres vivos (cuerpo humano, animales, plantas)
- Recreación
- Valores para la convivencia.
- Cómo: Por la actividad lúdica.
- Charlas iniciales
- Experiencias científicas y transformación de materia (ej.el agua, barro, etc.)
- Experiencias de padres y madres "en esc."
- Personal especializado (ej.odontólogo)
- Expresión plástica, corporal. Paseos
- Material didáctico
- Literatura infantil (Bibliotca del jardín)
- Material concreto

Ciencias Sociales

-Historia personal

- .Costumbres
- .Valores
- .Estilo de vida
- .Hábitos
- .El pasado
- .El presente
- .Afectos
- .Sentimientos
- .Etnia

-Comunidad Barrio

- .Otras casas
- .Otras escuelas
- .Otras familias
- .Comercios
- .Fábricas
- .Centro de salud

-Trabajo

- .Distintos trabajos
- .Trabajos en la casa
- .Trabajos afuera
- .Trabajo en la ciudad
- .Trabajo en el Chaco
- .Dif.instrumentos de trab.
- .Desocupación
- .El tiempo del trabajo y el del descanso

-Familia

- .Diferentes formas de organización

YO

-Centros de salud

- .Dispensario
- .Hospital
- .Funciones ppales.
- .Objetivos
- .Necesidades

-Medios de comunicac.

- .Caract.de los diferentes tipos
- .Tipos de lenguajes
- .Alcances de los medios

-Hogar

- .Diferentes construcciones
- .Materiales utilizados
- .Relación de construcción relativa a la cultura toba

-Medios de transporte

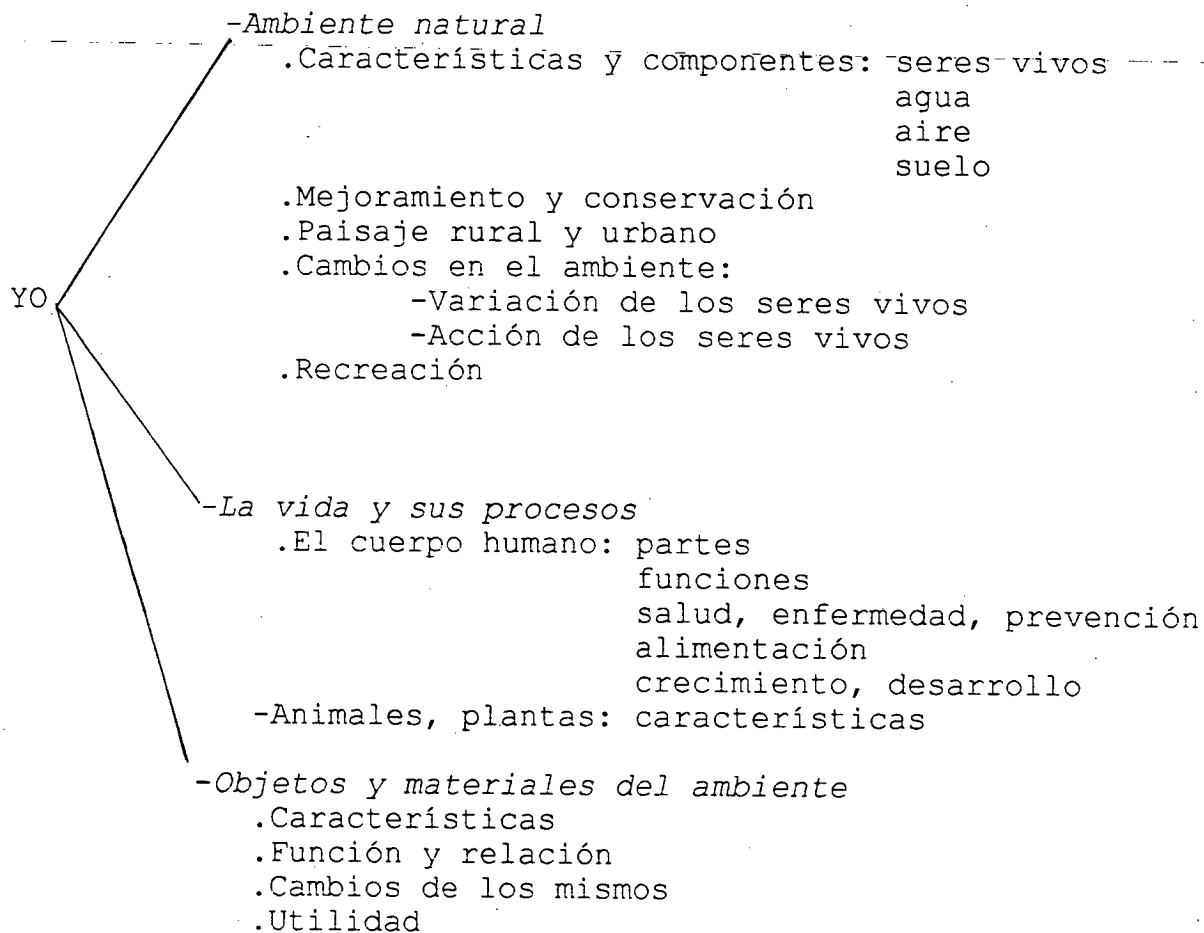
- .Terrestres
- .Acuáticos
- .Aéreos
- .Los que utilizamos
- .Transporte en el Chaco

-Escuela

- .Función
- .Campamentos
- .Organización

-Hist.de la comunidad toba

- .Hechos sobresalientes
- .Leyendas
- .Danzas,música
- .Valores
- .Costumbres
- .Fiestas tradicionales

Ciencias Naturales

¿Cómo? (Actividad lúdica) (Metodología tradicional y Psicogenética)

- Conocimientos previos
- Conversación
- Recreación de situaciones
- Biblioteca escolar
- Experiencia directa con material concreto
- Paseos
- Actividad bidimensional y tridimensional
- Música

ANEXO 4

Plan de lengua toba para preescolar
Documento elaborado por Ofelia Morales y Alfredo González

-Sentimientos

alegre:
triste:
bien:
mal:
contento:
enojado;

-Escuela

Oralidad:
Gráfico:
Dramatización:
Danza:
Imaginación:
Entonación:

-Noción temporal

día lindo: *onagauc marg*
soleado: *nala* (sol)
nublado: *napo*
lluvia: *ganot*

-Esquema corporal

cabeza: *lqaic*
oreja: *ltlla*
nariz: *naris*
pestañas: *mpe*
ojos: *labite*
boca: *galop*
tronco: *ltoge*
rodillas: *llecte*
brazos: *bazarc*
manos: *la gate*
pies: *la piate*
uñas: *nache*
cabello: *lave*

YO

-Valores

(convivencia)
saludo inicial: *lag*
saludo final: *to gonte*
dar gracias: *ñacha*

-Acciones

sentarse: *ausoñe*
comer: *sequiac*
pararse: *amochañe*
mirar: *remeriagan*
hablar: *setaqa*
jugar: *sehasaq*
entrar al salón: *sepagauc*
salir al patio: *polog sepagauc*

ANEXO 5

Planificación Primer Ciclo

Documento elaborado por Silvia Rodríguez

ayer
YO hoy
mañana

Una situación un tanto problemática para mí

- Conservación de la sustancia
 - Espacio: arriba de/abajo de
a la derecha de/a la izquierda de
adelante de/atrás de
 - Cantidad: muchos }
pocos } noción de conjunto < vacío
ninguno } unitario
 - Tamaño: grande largo } construcción
mediano ancho } de sencillos
chico alto } planos
 - Forma: triángulo
rectángulo
cuadrado
círculo
 - Color: rojo
amarillo
azul
 - Correspondencia uno a uno
 - Seriación
 - Pertenencia
 - Clasificación
 - Cuantificadores
 - Inclusión de una parte en el todo
 - Noción de: Medidas: peso
longitud
volumen
tiempo
- Numeración:
- Dígito: unidad
 - Par
 - Impar
 - Asociación } Surge la
-Disociación } noción de < suma < unión
inclusión
pertenencia
 - resta < intersección
no pertenece
 - Decena: agregación de la unidad hasta el N°20
doble... } noción de multiplicación: repetir
mitad... } de < división: repartir
 - Centena: agregación de decenas hasta 990
 - Unidad de mil: agregación de centenas 9 900

Dos culturas que se cuentan los secretos

-La palabra: oral, gráfica, escrita

.Cuebtos, leyendas, mitos, creencias, relatos, historias

-Mi libro: la oración: escritura

.Lo que sirve para: contar, mirar, leer

.El despertar al: sentir

expresar	}	me acerca
ver		a mi Chaco natal:
observar		a sus costumbres,
disfrutar		tradiciones y
conocer		geografía

Una personita que existe aquí y ahora

-Me ubico en un tiempo y espacio:

.días, semanas, meses, año

.estaciones del año: duración

puntos cardinales: orientación

.datos personales: lugar donde nací

fecha

año que cumpla

etapas de vida

mi documento: importancia

número

-Cómo ser único

.Sentimientos, afectos, amistad

.Festejos: día del niño: antes

ahora

.Mi familia: historia

valores

sentimientos

integrantes: edades

nombres

relación de parentesco

trabajos: antes

ahora

actividades que desarrollan

-Medio ambiente

.Mi realidad: mi casa, la escuela, la comunidad, la ciudad

.Medios de transporte: aéreo, acuático, terrestre

las calles: normas de convivencia

riesgos

peligros

accidentes:

.causas

.prevención

.educación vial:

normas de tránsito y señales

.Higiene: personal, salón, escuela, comunidad

educación para la salud: prevención

enfermedades:

¿cómo evitar algunas?

vacunas: importancia

concientización

- .Seres que habitan el medio ambiente
 - Bióticos: distintos Rosario - Chaco
 - nos acercamos
 - animales vegetales
 - hábitat y cuidados
 - Abióticos: sol, aire, agua, suelo
 - su importancia para la vida: protección
- .Alimentación: cadena alimentaria
 - dieta equilibrada
 - aprender a cocinar
 - rescatar la importancia:
 - monte: sus misterios
 - cosecha: subsistencia
 - aprender a sembrar y cosechar

ANEXO 6

Trama tentativa de contenidos en base a núcleos parciales de abordaje

Documento presentado al Taller de educadores por Ma. Julia Montes

Somos muchos pero distintosElementales

ECOSISTEMA
 Seres vivos No vivos
 Individuo suelo
 Población aire
 Comunidad agua
 Cadena alimentaria
 EL HOMBRE
 Alimentos Nutrición
 Enfermedades Prevención
 Sentidos Aparatos
 Vista Digestivo
 Oído Respiratorio
 Tacto Circulatorio
 Olfato Nervioso
 Gusto Reproductor

Lengua

ASI ES MI PAIS
 Tipos de discursos
 Expresivo
 Cartas familiares
 y comerciales
 Literario
 Cuentos
 Sintáctica
 Informativo
 Resúmenes
 Periodismo
 Textos científicos
 Semántica
 Apelativo
 Secuencias
 Historietas
 Morfológica

Escritura
 para comu-
 nicarse,
 siendo su
 lenguaje
 claro y
 preciso

Sociales

NUESTRA ARGENTINA
 Ubicación
 División política
 Regiones geográficas
 Relieves
 Climas
 CRECER ES CONSTRUIR
 Aborígenes de nuestro país
 Gobierno de 1810 a 1853
 Instituciones
 Formas de gobierno
 Deberes, derechos, garantías
 Constitución: reforma

Matemáticas

CUANTO APRENDI
 Numeración:
 Natural
 Decimal
 Racional
 Situaciones proble
 máticas
 Operaciones
 SIMELA
 Perímetro
 Superficie
 Volúmen
 Geometría: figuras
 cuerpos

AUTONOMIA
 HIGIENE
 PROTECCION
 RESPONSABILIDAD
 PAZ - GUERRA
 SALIDA LABORAL

Evaluación:

Se evaluará en forma individual, grupal, continua a través de observación directa, listado de conductas diarias, pruebas objetivas, al iniciarse, durante y al finalizar el proceso de aprendizaje, para reorganizar si fuera necesario.

¿Cómo?

En forma globalizada. Con proyectos

A través de conversaciones, charlas, investigaciones, lecturas, poesías, fotocopias, equipos, material concreto, etc. Todo lo que sea necesario para llegar a un mejor entendimiento del alumno y mejorar mi rol de guía dando ayuda para favorecer una salida laboral o la continuación de sus estudios.

ANEXO 7

Cerámica

Documento de trabajo elaborado por Eusebio García

GRADO	QUE	COMO
P.E.	Machucar Hacer bolitas Chorizado Canastitos Arbolitos	
1° ciclo	Que el alumno conozca: -Las costumbres a través de la artesanía toba -Aprenda a manejar la arcilla -Aprenda a manejar la dimensión de la artesanía toba -Combinación de colores para pintar un diseño creativo para luego pintar la artesanía -Modelar: palomitas, lechucitas pavitas, canastitos	Le doy un trozo de barro y luego lo machaca al barro para que se ablande. Luego formar la imagen que yo le brindo en ese momento áulico, o el chico me pide un diseño y luego pintar. Seguir las indicaciones para combinar los colores. Diagnóstico: la situación en que está el alumno. Objetivos: Lo que pretendo lograr. Actividades a desarrollar.
2° ciclo	Que el alumno conozca: -Las costumbres a través de la artesanía toba -Aprenda a manejar y modelar la arcilla -Aprenda la dimensión -Aprenda a combinar los colores para pintar un diseño -Construcción de una base de un diseño creativo .Combinación de colores .Plato .Máscara .Tatú .Pava .Lechuza .Cenicero .Jarrón miniatura .Dibujo libre	Idem Evaluación indiv. a través del trabajo Tiempo: 8 meses

GRADO	QUE	COMO
3° Ciclo	Que el alumno: -Conozca las costumbres a través de la artesanía toba -Que la arcilla virgen se saca en la orilla de una laguna -Que la arcilla industrial proviene de una fábrica -Que aprenda a construir una imagen -Que aprenda a construir un diseño creativo -Que aprenda a combinar los colores para pintar sobre la artesanía -Que aprenda a pintar -Que aprenda a hornear la artesanía Paloma Pava Plato Cenicero Estatua de indio Olla Tatú Jarrón miniatura Construcción de una base Dibujo libre	Idem Evaluac.iniv. a través del trabajo Tiempo:8 meses 4 dibujos

ANEXO 8

*Listado de contenidos de Actividades Prácticas
Documento elaborado por Irma Nosello*

1° ciclo	.Modelado .Parquetry - rasgado .Trozado - mosaico .Plegado .Recortado a tijera	.Correlacionados a distintos temas, se tendrá en cuenta el interés de los niños, y se aplicará en complejidad creciente en los distintos grados
2° y 3° ciclo	.Diseño - Corte y costura .Calcado y bordado .Tejido: tricot y crochet .Tareas del hogar .Expresiones plástico - manuales	.En distintas prendas de vestir y del hogar .Talleres de cocina y repostería .Modelado-cotillón-construcciones-telar-cestería-estampados-teñidos-repujado-juguetería-macramé-elaboración de velas en parafina-tarjetería

Objetivos:

.Gozar de vivencias volcadas en sus propias expresiones
.Estimular la oportunidad para que se adquieran aquellos conocimientos, hábitos, técnicas y actividades que son indispensables para afrontar con buen éxito los problemas que surjan en la vida real.

Actividades:

.Presentación de muestras periódicas en los actos escolares, fiestas Patrias, y extraescolares.
.Teniendo en cuenta las propuestas de cada uno de los docentes y las características de los grados, se realizarán actividades con proyección a la familia de los educandos, integrados paralelamente "fiesta de la familia".
.Integración escuela-hogar. Los talleres de expresión con propuestas de padres, alumnos y docente de Actividades Prácticas, en la realización de distintas manualidades: tarjetas españolas, cotillón, arreglos navideños, repostería.
.Trabajos correlacionados con los docentes de grados en los actos escolares y extraescolares: ornamentación-programas-souvenir.
.Excursiones y paseos: granjas, ciudad Bs.As. Sta.fe, Córdoba.

ANEXO 9

*Primera síntesis de las propuestas parciales realizada durante los
Talleres de Educadores
(Documento base presentado el 28/07/95)*

GRADO	AREA	QUE	COMO
Preescolar	<u>Matemáticas</u>	<p>Nociones previas al número</p> <p>Seriación.</p> <p>Clasificación.</p> <p>Inclusión e la parte en el todo.</p> <p>Correspondencias.</p> <p>Cantidades continuas y discont.</p> <p>Espacio</p> <p>Conteo</p> <p>Noción de espacio parcial y total</p> <p>Noción de tiempo (vivido)</p> <p>Nociones de posición: lateralidad más adentro de/ más afuera de más cerca de/ más lejos de abajo de/ arriba de, a un lado/ al otro</p> <p>Formación de la cantidad: clasificación de la materia seriación de la materia inclusión parte todo correspondencia t a t</p> <p>Figuras geométricas: círculo y cuadrado.</p>	<p>Act.de rutina.Merienda..</p> <p>Conteo: hasta el 10.</p> <p>Orden del material de trabajo. (correspondencia, clasificació</p> <p>Armar rompecabezas.</p> <p>Seriación (oral de lo que se realizó) Inc.de la parte en el todo.</p> <p>Espacio.Nociones de arriba- abajo, cerca-lejos, a través de juegos (ed.física)</p>
	<u>Cs.Naturales</u>	<p>Paisaje</p> <p>Seres vivos (cuerpo humano, animales, plantas)</p> <p>Contaminación y conservación (hábitos)</p> <p>Recreación</p> <p>Valores para la convivencia.</p>	<p>Por la actividad lúdi</p> <p>Experiencia cientí</p> <p>fica y transform.de</p> <p>materia (agua,barro)</p> <p>Experiencias de pa-</p> <p>dres en esc.</p> <p>Personal especializad</p> <p>Exp.plástica, corpo-</p> <p>ral. Paseos</p> <p>Mat.didáctico.</p> <p>Literatura infantil.</p> <p>Biblioteca .</p> <p>Material concreto.</p>
	<u>Lengua</u>	<p>Comunicación (tipos)</p> <p>Oralidad, semejanzas y diferencias en vocabula- rio pluricult..</p> <p>Gesticulación y medios e comunicación.</p> <p>Función social de la escritura</p> <p>Descripción de imágenes</p> <p>Secuenciación de lectura de imágenes</p> <p>Biblioteca escolar: uso y cuidado.</p> <p>Prosa, poesía, onomatop., imitación, cuentos, descripción, trabalenguas, adivinanzas, etc..</p>	

GRADO	AREA	QUE	COMO
2°	<u>Matemática</u>	Número (noción) Composición y descomposic. Noción de unidad - decena Número par e impar. Fecha de nacimiento. Años que tiene Sucesión de días, meses, año. ¿Cómo se constituye un mes y el año? Operación: suma, resta, multiplicación, <u>división</u> , si está la noción Nociones generales de medida: m - l - g Nociones previas al concepto de número. Reversibilidad Numeración. Nociones de medida. Operatoria: {Suma y Resta. {Nociones de repartir y repetir. Noción de fracción	Partiendo de situaciones reales y concretas, las cuales son abordadas por todas las áreas en forma globalizada, las que se cotejan con el "saber científico". Creando un espacio de encuentro intercultural, donde la actividad constructiva del alumno sea potencialmente significativa desde lo lógico y psicológico.
	<u>Cs. Naturales</u> (para 1er. ciclo dentro de conocimiento de la realidad)	Yo Ser vivo Seres no vivos Ciclo biológico Cuerpo Higiene Alimentación Adaptación Locomoción SALUD Importancia - cuidados VACUNAS Medio ambiente. Preservación Animal, vegetal, hombre. Peligros: calle - droga - ruidos Diferencias entre el Chaco y la ciudad	
	<u>Lengua</u>	Expresión Gestual Oral Características Producción Gráfica Propósitos Escrita Convenciones Normativa Grafías Características Textualizaciones Anticipaciones Aproximaciones	Estrategias psicogenéticas.

GRADO	AREA	QUE	COMO
2°	<u>Cs.Sociales</u>	Yo Identidad	
		Familia Grupo familiar Trabajos Roles	Globalización
		Escuela: trabajos, roles, dependencias	Puesta en común
		Proceencia Fecha e nacimiento	Confrontación
		Costumbres Tradiciones	Visitas
		Festejos Fechas especiales	Intercambios
		Derechos	Observaciones.
		Comunidad Barrio	

GRADO	AREA	QUE	COMO
3°	<u>Cs.Naturales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo biológico salud enfermedad- alimentación - Origen del Mundo - Nociones de higiene y salud - Los alimentos - La materia } los bosques } el sol - Reciclado de papel 	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionándonos para escuchar la lógica del otro. -Trabajar desde los elementos y situaciones cotidianos -Intentando que los ¿por qué ? se transformen en ¿para qué? - Visuales: láminas, videos - Técnicos
	<u>Matemáticas</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Numeración - Operatoria - Razonamiento - Estructura del número - Importancia de las 4 funciones básicas - Situaciones "problemáticas" - Nociones de geometría 	<ul style="list-style-type: none"> - Contando - Practicando - Haciendo un objeto concreto, ej.un barrilete - Con el juego - Con discusiones grupales

GRADO	AREA	QUE	COMO
4°	Matemática	<p>Trabajar a partir de su cotidianidad. ¿Cuánto debo y cuánto es lo que gano en Rosario como trabajador? (Posibilidad) y el gasto en articulación a lo ganado.</p> <p>¿Cuál es el gasto del grupo familiar en función de los ingresos (posibilitante de administración) y qué destino tienen esos gastos: salud, educación, otros.</p> <p>Compararlo con su vida en el Chaco, buscando síntesis.</p>	<p>A través de un proyecto (investigación en el grupo familiar).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intentaríamos entrevistar a los padres. -Conmutaríamos con el Centro de Salud. -Pensaríamos en buscar precios en el barrio, etc. <p>Resolver problemas verbales (gráficos) referidos a estos temas.</p> <p>Apuntalándola con temas específicos de Matemática. Multiplicación, División, U.M. C-D-U</p>
	Cs. Naturales	<p>Aquí en Rosario tenemos uno de los ECOSISTEMAS más importantes del Litoral, nuestras Islas del Paraná. Este es un recurso que no se utiliza en las escuelas.</p> <p>A partir de aquí buscar la historia de los pueblos isleros (pescadores-alfareros) que son muchísimos. Su historia y su articulación Naturaleza-Hombre, y buscar en éstos lo fundacional de su visión del Mundo, los orígenes de las cosas para los distintos grupos. Qué relación tienen con la Naturaleza (especies, artesanía, música, arte pictórico)</p>	

GRADO	AREA	QUE	COMO
Múltiple	Matemática	Nºnaturales, Nºfraccionarios, Nºdecimal operaciones SIMELA Sytuaciones Problemáticas Superficie Perimetro Volumen Cuerpos geométricos	Con material concreto, vivencias propias: Razonando a través de situaciones problemáticas. Ayudando con todo lo que sé y tengo a mi alcance para que con estos contenidos logren una mejor vida, logrando insertarse con más facilidad en la sociedad en que viven.
	Cs.Naturales	Agua Aire Suelo Alimentación Aparatos Sentidos Salud	Importancia A través de las necesidades de los niños, teniendo en cuenta sus problemas, investigando, comentando, explicando y enseñando todo lo que ellos necesitan Materiales: fotocopias, conversaciones para poder comparar beneficios, dudas, etc. Lograr que puedan cuidarse y cuiar para un mejor desarrollo de su persona.

MAT.ESPECIAL	AREA	QUE	COMO
Música	Matemáticas y Cs.Naturales	Ruido - sonido - lo gestual- el movimiento - " <u>ritmo</u> " - ritmo e las palabras - lo espacial los intervalos - lo métrico - fuer- te - suave - duraciones - pulso - lento y rápido - expresiones cor- porales - acento - lo vocal y lo instrumental - voz hablada y voz cantada - comunicación oral y corporal - lo temporal - glisandos escalas - monodia - salmodia - los sentidos - sensibilidad y agudeza auditiva, táctil, olfativa, visual, gustativa.	La música está implícita en todo acto humano, por medio del juego se explora, se descubre, se compara, etc.
Act.Prácticas	Cs.Sociales y Naturales	Conocimiento de la realidad	por medio de láminas, drama- tizaciones, títeres, etc.
	Matemáticas	De la misma forma y confeccionano	contadores, moldes, dibujos, etc.
Artesanía	Matemáticas y Cs.Naturales	Rescatar la cultura y el ialecto	para mantener la identidad

AREA	QUE	COMO
Esc. Primaria	<u>Matemática</u> Numeración entera y decimal Resolución de problemas Operaciones fundamentales en ambas numeraciones Perímetro. Superficie Figuras. Cuerpos. Mediciones Regla e 3 simple Porcentaje. Numeración. Todas las operaciones Vivencias cotidianas	SIMELA A partir de lo que el alumno conoce y usa en su vida diaria para llegar a la explicación/resolución de los "problemas" que desconoce. Aprendizajes varios Las porciones de comida de cada día. Fraccionamiento de la pasta. Asistencia de varones y mujeres. Juegos de competencia, bolitas, fútbol. Horario de entrada y salida
<u>Cs. Naturales</u>	Animales, plantas. Planeta Tierra Seres humanos. Climas. Seres vivos. Cuerpo humano, partes, funciones, aparatos Higiene y cuidado Educación para la salud. Enfermedades (SIDA, TBC...) Sexualidad. Familia. Afectividad. Adicciones. Cómo, por qué, para qué. Visión blanca. Visión aborígen. Piogonac, significaciones, tratamientos. Que los chicos aprendan a leer y escribir y sumar para que puedan llegar a una meta, que algún día pueda servir para ayudar a sus hermanos toba para seguir adelante, y que no perdiesen su cultura que es muy importante.	Observación de la naturaleza como conocimiento intercultural. Afianzar el aprendizaje de la lectoescritura. Cómo estudiar.

ANEXO 10

Las prioridades de conocimiento propuestas en los Talleres de Educadores de 1994

Las propuestas a nivel pedagógico (las prioridades de conocimiento)

Para Preescolar:

- Esquema corporal (partiendo del yo)
- Expresión oral y gráfica (del garabato a la escritura)
- Introducción a la noción de número/Conservación de la cantidad
- La familia
- Preservación de la sustancia
- Socialización. Internalización de actitudes (cooperación, respeto, participación, independencia, responsabilidad, amor, adaptación al medio para entrar en la escuela primaria, hábitos, higiene, derechos y obligaciones)

Para Primer Grado

- Esquema corporal. Manejo del espacio. Motricidad fina
- Nociones previas al concepto de número (reversibilidad, correspondencia, cuantificación, inclusión de la parte en el todo, seriación, cuantificadores)
- Escritura espontánea (importancia del nombre propio)
- Conocimiento de la realidad. Familia. Vacunación
- Expresión oral
- A nivel de objetivos: reconocerse como ser humano, valorar cuánto vale para él y los demás, aprender a ver los peligros

Para Segundo Grado

- Esquema corporal (específicamente área de la salud, cuidado del cuerpo)
- Alfabetización (lectoescritura. Lectura, comprensión y producción de textos)
- Cuatro operaciones (resolución de problemáticas)
- Hábitos. Cuidado de la escuela, de la ropa

Para Tercero y Cuarto Grado

- Finalizar proceso de alfabetización (leer, escribir y comprender lectura)
- Cuatro operaciones (distinguir ante cada situación la operación a utilizar)
- Lengua. Mayor capacidad en castellano. Expresión en lengua toba
- Salud, higiene y alimentación (hábitos de orden e higiene)
- Conocimiento de la realidad. Construcción de la historia personal, familiar y comunitaria. Espacio de participación. Análisis del presente, de la realidad

Para Grado Múltiple (5° y 6°)

- Leer. Escribir y comprender
- Razonar y operar matemáticamente ante situaciones problemáticas
- Higiene, salud y alimentación
- Deberes y derechos. Solidaridad. Respeto

Para todos los Grados: las propuestas interculturales:

"En los contenidos de la escuela primaria se debe lograr la interculturalidad. En estos contenidos que son comunes a otras escuelas habría que insertar los contenidos de la comunidad."

**"ESCUELA Y MODALIDAD EDUCATIVA ABORIGEN/INTERCULTURAL. HACIA UNA
APROPIACION DEL PROCESO INSTITUCIONAL "**

(Documento Síntesis)

Elena L. Achilli

Rosario, Julio 1997

Presentación:

El presente documento es una síntesis del trabajo realizado en el *Taller de Educadores Institucional: "Escuela y Modalidad Educativa Intercultural"* en el que participaron los docentes y directivos de la Escuela Provincial Bilingüe N° 1344, con nuestra coordinación y la observación de la licenciada Silvana Sanchez, durante la jornada del 25 de febrero de 1997. Se trata sólo de una enunciación de determinados ejes que jerarquizamos respetando los objetivos del encuentro y con el sentido de colaborar en la construcción de una *memoria institucional* que posibilite recuperar los procesos realizados.

En cuanto a los objetivos en los que se centró el trabajo, fueron:

1. Posibilitar la apropiación del proceso institucional realizado, fundamentalmente, el proceso generado en Taller de Educadores desde 1994;
2. Reconocer las características que *identifican* la *modalidad educativa* que se desarrolla en la institución.

Para el logro de tales objetivos, parte del diseño del Taller, se sustentó en un trabajo colectivo apoyado en dos tipos de documentos escritos:

1. Por un lado, documentos tendientes a la recuperación del trabajo realizado. Para ello, se recomendó la lectura de:
 - 1.1. *"Aproximación a una Currícula Pluricultural. Documento de Trabajo Preliminar elaborado por los Talleristas participantes"* Escuela Provincial N°1344 y Ceacu; Fac. Humanidades y Artes; UNR; Agosto 1995
 - 1.2. *"Síntesis de la Evaluación Institucional"* E.L. Achilli; Escuela Provincial N° 1344 y Ceacu; Fac. Humanidades y Artes; UNR; Diciembre 1996.
2. Por el otro, de un documento elaborado para el Taller con el objeto de incorporar al trabajo colectivo determinadas conceptualizaciones teóricas:
 - 2.1. *"Escuela y Pluriculturalidad (Para pensar estrategias interculturales)"* E.L. Achilli; Ceacu; Facultad de Humanidades y Artes; UNR-Escuela Provincial N° 1344; Febrero 1997

Contexto de implementación del Taller de Educadores Institucional

El desarrollo del trabajo grupal estuvo fuertemente condicionado por el contexto en que el mismo se llevó a cabo. Es decir, por el hecho de realizarse unos días antes del inicio del ciclo escolar 1997 y

con fuertes preocupaciones acerca de la organización de una inscripción de alumnos cercana a los 200 -197 inscriptos- a distribuir en los ocho espacios áulicos que ofrece el edificio para los distintos turnos.

Al inicio del Taller los docentes desconocían los grados a su cargo, la distribución de los espacios físicos donde desarrollaría la actividad anual y se manejaba la información de la posibilidad de crear nuevos cargos¹.

Esta situación de incertidumbre permeó el trabajo grupal previsto para el Taller.

Identificación de la Modalidad Educativa

Se conformaron tres subgrupos con las siguientes consignas de trabajo:

1. Caracterizar la modalidad educativa de la Escuela 1344
2. Seleccionar como mínimo tres ejemplos pedagógicos en que se ponga de manifiesto tal caracterización

Cada grupo sintetizó su trabajo de la siguiente manera:

Grupo 1 (Docentes de Preescolar y maestra de lengua toba)

1. *"La modalidad educativa de la Escuela 1344 es una práctica que posibilita al alumno la internalización de conocimientos que lo capaciten para un libre pensar, respetando las identidades, tiempos y espacios, dando apertura al otro y valorando un encuentro de roles que nos permita aprehender y conocer la pluriculturalidad institucional"*

2. Los ejemplos pedagógicos:

- a) *"Una ejercitación de las canciones de cuna con dramatización. O sea, lo que se trabaja son los roles del grupo familiar, y por ejemplo el tiempo, porque se trabaja la noche, el día, el descanso"*
- b) *"La traducción de normas de convivencia tanto en lengua toba como en castellano. Por ejemplo para la hora de comer"*
- c) *"La habilidad motriz, para el trabajo en artesanía y también para el trabajo de juegos, los juegos propios de la cultura, sobre todo juegos con las manos"*

Grupo 2 (Docentes del Primer Ciclo y maestro de lengua toba)

1. *"Lo nuestro es más general. La modalidad de la Escuela nos parece que es flexible, respetuosa del otro, intentando una modalidad educativa de integración intercultural, o sea, como mayoría y minoría que interactúan en una misma estructura social"*

2. Los ejemplos pedagógicos:

- a) *"Y con la práctica pedagógica fue más amplia. Lo que recordamos no es práctica pedagógica. Por ejemplo: acá se conmemora la semana del indio americano de manera muy fuerte que en otras escuelas no se hace"*
- b) *"el 12 de Octubre como día de duelo"*
- c) *"El tratamiento de la medida tomando en cuenta las otras pautas culturales que manejan los chicos"*

Grupo 3 (Docentes de grado múltiple y otros; Docente tutora)

1. *"Estamos en una escuela donde el medio es pluricultural, coexisten variadas visiones de los problemas educativos. Visiones que aún no se van integrando a una visión colectiva, porque nos falta una historia, un tiempo, un espacio, una tradición común. Estamos intentando un rescate de*

¹Al finalizar el Taller la Directora -que tuvo que interrumpir un momento su participación en el grupo por la visita de la Supervisora - informó a los docentes que -según el Ministerio- no hay posibilidad de crear otros cargos. Además, dió a conocer la distribución de los grados a cada docente por turno.

culturas diferentes, carentes de apoyo oficial, de medios adecuados, de espacio genuino. Nos falta el eje fundante, el mismo grado de compromiso que nos lleve a ser sin abdicar de nosotros en un intercambio mutuamente enriquecedor"

2. Los ejemplos pedagógicos:

a) *"Los ejes pedagógicos que nosotros vimos fueron tratados el año pasado a nivel del aula fueron las leyendas, los cantos, la geometría y la medicina en colaboración con Ofelia"*

Apropiación del Proceso de Construcción de Identidad Institucional

En el proceso de trabajo del Taller se puso en escena distintas modalidades de apropiación del proceso institucional:

1. Marcando características comunes en los procesos pedagógicos:

"Yo creo que la similitud que E. pregunta está en el cambio nuestro en cuestiones pedagógicas. Casi todos apuntamos a utilizar algo que no habíamos utilizado, que eran los maestros de lengua para las clases. Eso es lo que veo en común."

"Yo veo que nosotras enseñamos, respetamos, sepamos o no, respetamos y estamos aprendiendo a conocer, para nosotras es real (respondiendo a si era realidad o "una expresión de deseo" una de las caracterizaciones realizadas)"

"Nosotros hemos hecho práctica docente acá adentro de la comunidad educativa, en la comunidad aborigen, tratando de entender, de buscar caminos. Hemos hecho prácticas y hemos aprendido el estar trabajando juntos (...)"

2. Marcando características institucionales a modo de un proceso:

"Es una escuela en transición"

"Yo diría que es flexible, que estamos intentando una convivencia, con prácticas pedagógicas, con toda la preparación que tenemos, la convivencia con otros docentes, el intercambio con Alfredo y Ofelia, yo creo que se está haciendo (...) estamos caminando hacia eso"

"Pero las prácticas se las hacen, las prácticas del docente al alumno, a pesar de todo se está haciendo, o se hizo. El año pasado se hizo para mí y para el grupo de las chicas, realmente lo sentimos así (...)"

3. Marcando características institucionales a modo de doble indentidades

"(...) a mí me surgieron dos identidades distintas. Una identidad individual que apunta a resolver las problemáticas de tipo personal (...) Pero hay también una identidad colectiva, que tendríamos que hacer carne en nosotros, tener plena conciencia de eso, porque estamos en la escuela toba. Y la escuela toba ya de por sí nos da una identidad, nos da la identidad del despiole, de que no sabemos esto, de que no sabemos lo otro, del edificio (...) tenemos una problemática común que es la siguiente: tenemos muchos alumnos y poco espacio (...) tenemos que tratar de aunar todos los criterios para ver como podemos hacer frente a esa problemática común, y que no se estorben, porque a veces las identidades individuales estorban un poco para hallar la solución común (...)"

4. Marcando características institucionales a modo de "faltante":

"Falta un eje fundante que atraviese toda la escuela"

"No es una escuela pluricultural"

"Existen visiones diferentes con respeto a la educación (...) Somos como coexistencias aisladas (...) nos falta ese proyecto en común que nos integre a todos (...) un eje fundante que debería ser implícito dentro de una institución, un proyecto común implícito, un imaginario (...) Nosotras

hablamos de eje fundante cuando hablamos de actividad, cuando hablamos de acciones, de actuar"

"No todo el mundo tiene ese eje fundamental (...) el compromiso, por ejemplo"

Para otros el "eje fundante" es:

"la ideología de la escuela" o

"No es la ideología de la escuela, es el objetivo" o es

"un proyecto común implícito" o es

"Un imaginario" o es

"actividad" "acciones" "actuar"

5. Marcando las características institucionales a modo de la existencia de cierto "eje fundante"

"Yo creo que todos intentamos trabajar por una escuela digna y pluricultural, respetándonos, ese es un eje fundante (...) ya está el eje, para mí ya está."

Evaluación de la Jornada de Trabajo

✓ *"Hoy entendí la palabra "pluriculturalidad" (...) me pareció valioso la parte de la 'cultura'" (se refiere al texto e intervenciones de la coordinación aclarando concepciones subyacentes de la noción de "cultura", las que limita un entendimiento integral de los procesos socioculturales. Por ejemplo, concepciones ahistóricas/ estáticas que no permiten visualizar las transformaciones/los cambios que se van generando; o concepciones homogeneizantes que niegan la importancia de la diferencias y de la pluralidad de sujetos que subyace en todo proyecto colectivo)*

✓ *"Revalorización y rescate. Yo creo que el grupo nuestro hoy trabajó mucho el rescatar lo hecho, rescatar los conocimientos (...) y rescatábamos el conocimiento que tenemos de nuestra realidad (...)*

✓ *"Desde mi visión particular, rescato una incapacidad mía de no tener en claro lo que significaría una escuela pluricultural (...) Uds. hace años que están trabajando y yo recién llego (...)*

✓ *"Creo que si bien he trabajado para esa pluralidad que nos cuesta tanto, hoy no me sentí entendida (...)"*

✓ *"Me costó dar a conocer las aspiraciones (...) de lo que entiendo, acerca del anhelo que tengo, acerca de la pluriculturalidad"*

✓ *"Necesito el lugar para capacitarme y para aprender más cosas"*

✓ *"Visiones heterogéneas. Lo relaciono con las diferencias, con las formas más democráticas y con la comprensión para poder integrarnos"*

✓ *"Me siento re-confundida y me gustaría tener un hacha para abrirle la cabeza a todos. Porque seguimos con esta temática de siempre. Discursos aislados, individuales (...) ni siquiera somos capaces de reconocer que necesitamos ese algo en común (...) Y la democracia para lo único que nos sirve es para decir, 'bueno, habla, yo te doy permiso, habla'. Pero de ahí a que tu habla penetre (...) me harta, me confunde, me agota"*

✓ *"Diálogo (...) hablamos un diálogo de sordos (...) cuando hablamos no sé si nos escuchamos (...) el problema es que cuando hay alguna decisión como eje institucional los que no estuvieron de acuerdo boicotean al resto (...) se boicotea de diferentes maneras, con presencias y con ausencias (...) sin por ahí detenerse en si se beneficia la institución"*

✓ *"Reconocer las diferencias para poder dialogar, ubicarse como sujetos individuales hacia o a través de proyectos plurales"*

✓ *"Nos falta dialogar más para articular las distintas visiones que tuvimos (...) me falta algo que me enganche con una idea central"*

✓"Es un proceso más de aprendizaje (...) Yo reconozco que he aprendido mucho de las experiencias anteriores de todos los años. pero lo que hace falta acá es el título de la experiencia pluricultural o aborígen (...) Eso es lo que confunde Yo creo que realmente si nosotros desde el principio decimos tenemos una **modalidad aborígen** cualquiera de nosotros ponemos nuestra ideología para **aunar criterios** (...)"

Finalmente, parte de las intervenciones del equipo de coordinación:

✓"La imagen más fuerte que me llevo de lo que pasó hoy es esta sensación del miedo que produce sentirnos sin certezas (...) desde la certeza del grado que voy a tener o en qué lugar voy a estar. hasta no saber si esto es un inicio o es una transición. Esto que reclaman. necesitamos algo en común. y si no tenemos ese algo en común. entonces la palabra es desconcierto o confusión. Me pareció como que hay una sensación de falta de certezas. Al contrario de cómo habíamos terminado el año pasado. que estábamos seguros, que teníamos confianza (...)

✓"(...)tal vez habría que ver cómo nos apropiamos de un trabajo que estamos haciendo (...) cómo no planteamos dilemas que. al dicotomizar, paralizan (...) cómo podemos generar un diálogo intercultural que significa un diálogo con las diferencias(...) La posibilidad de construir un proyecto institucional se define por una práctica intercultural que supone diálogos mutuamente enriquecedores y articulación de las diferencias, ya sea por la pertenencia a diferentes grupos socioétnicos o una articulación de nuestros propios pedacitos de identidades construidas. (...)

(...)

"Una palabra fuerte para evaluar el proceso de hoy podría ser 'comunicación'. Se habló mucho del malestar por el espacio limitado de la escuela. Se dijo que era tan chico que 'nos escuchábamos todos' y escucharnos todos -a la vez- es 'ruido'. Los 'ruidos' son interferencias en la comunicación (...) Hubo distintas interferencias. Además del espacio y del tiempo escolar -el comienzo de las clases y el conjunto de demandas sin resolver- creo que, también, la incorporación de cierta teorización puede producir ruptura de certezas y cuestiones de 'entendimiento', como se dijo. (...) Pero, también la 'comunicación' produce 'aprendizaje' como lo planteaba A. en su necesidad de 'capacitarse'. Como parte de ese aprendizaje rescato lo que se dijo acerca de la confusión de algunos conceptos para designar la modalidad de esta institución (...) Se dijo que este espacio intercultural habría que definirlo como 'modalidad aborígen' (...) me parece que se podría tomar como la posibilidad de un espacio para una nueva vuelta de concreción del trabajo de todos, de las currículas construidas, las clases registradas y diagramadas desde la perspectiva aborígen. Además, para traer alguna certeza, recuerdo el objetivo prioritario de nuestro trabajo con Uds. para este año que es el de apoyar la elaboración de material didáctico derivado del libro que hicimos con la gente de la comunidad toba(...)"

Escuelas Provinciales Bilingües

N°1333 y 1344 (Comunidad Toba; Rosario; Santa Fe)

N°1338 (Comunidad Mocoví; Recreo; Santa Fe)

Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU) y

Cátedra Metodología (Orientación Sociocultural); Escuela de Antropología

Facultad de Humanidades y Artes * Universidad Nacional de Rosario

EL PROCESO DE ELABORACION DE UNA CURRICULA INTERCULTURAL Y BILINGUE

(Documento de trabajo Interno)

Elena L. Achilli y Gustavo C. Ricordi

Rosario; Mayo 1999

PRESENTACION

El presente trabajo tiene el carácter de un informe sintético acerca del proceso interinstitucional desarrollado a partir de la implementación del Proyecto: "*Educación Intercultural: Formación Docente específica*" elaborado conjuntamente por las Escuelas Bilingües N° 1333 y 1344 de la ciudad de Rosario (Comunidad Toba) y la Escuela Bilingüe N° 1338 de Recreo (Comunidad Mocoví) con el apoyo del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Nos planteamos un doble objetivo. Por un lado, elaborar una memoria de lo realizado. Por otro lado, colaborar con las instituciones identificando algunos núcleos claves para continuar y profundizar el trabajo iniciado.

Para delimitar cronológicamente el proceso aludido partimos desde el primer encuentro que realizan los directivos de las tres instituciones con miembros de las respectivas comunidades indígenas donde se informa acerca de la implementación del Proyecto (15 de Octubre de 1998) hasta la reunión de la Comisión redactora del Documento final (29 de Diciembre de 1998).

Finalmente, queremos agradecer la posibilidad que nos han brindado de acompañar una experiencia que, por las características de *interculturalidad* con que se plantea, abre un nuevo espacio al interior de una tradición educativa que ha desconocido los intereses de su población indígena. Por lo tanto, participar en un proceso de tanta relevancia implica, para nosotros, un fuerte desafío que nos enriquece y obliga al mismo tiempo.

LOS ENCUENTROS REALIZADOS (MEMORIA DEL PROCESO INTERINSTITUCIONAL)

Mencionaremos y sintetizaremos lo trabajado en cada encuentro con el sentido de *construir una memoria* de lo realizado. Consideramos que esto es importante ya que posibilita:

- a) dar *continuidad* y generar un *proceso* en la interacción entre las distintas escuelas;
- b) *recuperar* el valioso trabajo realizado por cada uno de los participantes en un proceso colectivo

Se realizaron los siguientes encuentros de trabajo:

1.

Fecha: Jueves 15 de Octubre de 1998

Participantes: Directivos de las tres Escuelas y sus respectivos Consejos de Ancianos (Observador: G. Ricordi)

Lugar: Escuela N° 1333; Rosario

Síntesis del trabajo:

Se informa que se ha recibido el dinero asignado al Proyecto IV (Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) que posibilita iniciar el plan de trabajo elaborado por las escuelas.

Se visualiza como importante realizar un rescate de los saberes de la comunidad para incorporarlos como temas y contenidos del trabajo escolar. Se insiste en los aspectos comunes a las tres escuelas y en el aporte (de esos saberes) para la formación de los/as maestros/as.

Desde la perspectiva de los Consejos de Ancianos se considera muy importante participar aportando al trabajo conjunto.

Se plantea la necesidad de organizar los encuentros interinstitucionales futuros.

2.

Fecha: Miércoles 28 de Octubre de 1998

Participantes: Directivos de las tres Escuelas, sus respectivos Consejos de Ancianos y Supervisoras de las Escuelas N° 1333 y 1334 (Observador: G. Ricordi)

Lugar: Escuela N° 1333

Síntesis del trabajo:

Se definen modalidades de trabajo de los próximos encuentros interinstitucionales (dinámica de trabajo, composición de los grupos y cantidad de participantes de cada grupo).

Se plantea la necesidad de elaborar una *propuesta curricular* y una *propuesta legal*.

Se acuerda el trabajo por Áreas y la conformación de los grupos de cada una.

Las *Áreas* definidas y los *temas* de cada una son:

- a) *Matemáticas* (Geometría y Medidas)
- b) *Lengua* (Idioma –español y aborígen-)
- c) *Sociales* (Historia, Educación y Cultura; Costumbres; Cosmovisión; Tradiciones; Organización; Leyes aborígenes; Religión y Creencias)
- d) *Naturales* (Alimentación; Medicina natural; Naturaleza; Cosmovisión)
- e) *Música* (Danza y Música aborígen)

- f) *Dibujo* (Dibujo y pintura aborígen)
- g) *Tecnología* (Cestería; Artesanía y Cerámica)
- h) *Educación Física* (Juegos y Deportes)

Se sugiere realizar “lista con nombre de especialistas con gente de la comunidad para cada área” (propuesta de un miembro de los Consejos de Ancianos)

3.

Fecha: Martes 10 de Noviembre de 1998

Participantes: Directivos de las tres escuelas con E. Achilli y G. Ricordi

Lugar: Cine Lumiere

Síntesis del trabajo

Se informa -a quien va a Coordinar los dos Encuentros Interinstitucionales programados (E.Achilli)- sobre lo acordado en las reuniones de trabajo realizadas. Se aclara que el objetivo de dichos Encuentros será “organizar una currícula compartida para las tres escuelas”.

4.

1er. Encuentro Interinstitucional de Escuelas Aborígenes

Fecha: Viernes 13 de Noviembre de 1998

Participantes: Directivos, Docentes, Consejos de Ancianos; Supervisoras de las Escuelas y Representantes: del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; del Instituto Nacional Indigenista; de la Organización Católica Aborígen de Santa Fe -Ocastafe- (E. Achilli -Coordinación del Encuentro-; G.Ricordi -Observación-)

Lugar: Escuela N° 1333

Síntesis del trabajo:

Se trabaja en grupos por cada *área curricular* y, además, un grupo a cargo del aspecto *Legal*. El trabajo por área rescata, fundamentalmente, los conocimientos de las comunidades aborígenes. Se presenta lo trabajado al plenario de participantes. (Hay Registros de lo trabajado en todo el encuentro)

5.

Fecha: Martes 24 de Noviembre de 1998

Participantes: Directivos, Consejo de Ancianos y equipo de coordinación (E.Achilli y G. Ricordi)

Lugar: Escuela N° 1333

Síntesis del trabajo:

Se clarificaron los *Objetivos* que orienta el trabajo y los *resultados* que se pretende lograr al final de la implementación del Proyecto:

- a) Elaborar una Currícula Bilingüe e Intercultural común a las tres escuelas;
- b) Elaborar un Documento Final en el que se consensúe dicha Currícula.

Se acordaron aspectos organizativos del 2do. Encuentro Interinstitucional:

- a) Objetivo del Encuentro: Finalizar el proceso de elaboración de la Currícula Bilingüe e Intercultural iniciada el 6/11/98;
- b) Documentos para el trabajo de cada área:
-Síntesis del Primer Encuentro Interinstitucional

- Fotocopia de Registros/Desgrabaciones de dicho Encuentro
 - Fotocopias de los Contenidos Básicos Curriculares (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe)
- c) Consignas de trabajo:
- Realizar una fundamentación general de la importancia de la enseñanza del área (.....) en la formación del niño/a aborígen
 - Seleccionar los contenidos y procedimientos del área y organizarlos por bloques o ejes temáticos especificando ciclos

6.

2do. Encuentro Interinstitucional de Escuelas Aborígenes

Fecha: Viernes 11 de Diciembre de 1998

Participantes: Directivos, Docentes, Consejos de Ancianos; Representantes: del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; de la Organización Católica Aborígen de Santa Fe -Ocastafe- (E. Achilli -Coordinación del Encuentro-; G.Ricordi -Observación-)

Lugar: Escuela N° 1338; Recreo; Santa Fe

Síntesis del trabajo:

Se trabajó en las distintas áreas según las consignas acordadas. En el momento del plenario se explicitan dos grandes dificultades del proceso que se viene desarrollando en la construcción de una currícula aborígen. Por un lado, su articulación con los Contenidos Básicos Comunes elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia respetando la lógica de los saberes y cosmovisión aborígen. Por el otro, las dificultades que impone el límite de tiempo disponible para su elaboración.

7.

Jornada para la Redacción del Documento Final

Fecha: Martes 29 de Diciembre de 1998

Participantes: Comisión redactora integrada por Directivos, representantes docentes y de los Consejos de Anciano de cada Escuela (E.Achilli -Coord.- G.Ricordi -Observación)

Lugar: Escuela N° 1334; Rosario; Santa Fe

Síntesis del trabajo.

El objetivo de la Jornada se focalizó en : la *elaboración de un Documento final que retome las propuestas realizadas para una currícula bilingüe e intercultural*. Cada subgrupos se organizó con la siguiente consigna: *Recuperar las propuestas y los fundamentos que se trabajaron en las reuniones interinstitucionales para cada una de las áreas de conocimiento acordadas*.

Luego de la puesta en común se realiza una evaluación del proceso de elaboración de la Currícula. Se señala como aspectos productivos de los encuentros: a) la posibilidad de “seguir las voces de las comunidades”; b) como “un trabajo para el futuro de nuestros hermanos aborígenes”; c) la importancia de “conocerse entre las escuelas y la idea de transmitir a otras la experiencia”; d) el “relatar y contar nuestra propia historia”; e) en que “se

ha puesto en el tapete esto de que una franja marginal de la población ha comenzado a tener relevancia regional y nacional”.

Entre las preocupaciones que se plantean para continuar el trabajo figuran. a) la necesidad de construir una currícula *común* a las tres escuelas a partir de las *distintas* experiencias de cada una; b) la importancia que, en los futuros encuentros, las distintas prácticas y concepciones de los docentes se intercambien en un aprendizaje mutuo, evitando imposiciones unilaterales.

PUNTAS ABIERTAS EN EL TRABAJO COLECTIVO

En este apartado nos interesa poner en evidencia algunos aspectos del proceso interinstitucional desarrollado que, según nuestro criterio, deberían considerarse para la continuación del trabajo colectivo iniciado.

En tal sentido destacamos dos grandes núcleos:

- a) Por un lado, los aspectos contenidos en la misma caracterización de *intercultural* y *bilingüe* con que se define la modalidad.
- b) Por el otro, los aspectos que remiten a la *organización curricular*.

Acerca de la interculturalidad

Aún cuando en los encuentros se han utilizado distintas nociones -“intercultural”, “multicultural”- es marcada la concepción colectiva que intenta hacer “hincapié en el intercambio”, tal como se dijo en una reunión. Por ello se ha preferido el uso de *interculturalidad*.

Sin embargo nos interesa señalar que tal perspectiva –ligada al cambio y la creatividad que supone el diálogo y la interacción- puede quedar reducida cuando se filtran, en el quehacer escolar, visiones *estáticas* de la diversidad sociocultural. Visiones que entienden a cada grupo socioétnico como portador de una “cultura” de características exclusivas, esenciales y diferenciadoras de los otros grupos.

Cuando esa concepción orienta el trabajo escolar la actividad está centrada, fundamentalmente, en el “rescate” y la “conservación” de “legados culturales” propios de la comunidad en detrimento de procesos interactivos que facilite la *articulación* y *complementariedad* entre conocimientos, saberes y creencias locales, regionales y universales (E.Gigante; 1995)¹

De ahí entonces la importancia de insistir, tanto a nivel de las concepciones como a nivel de las prácticas escolares y pedagógicas, en una *interrelación* que contribuya a mejorar y ampliar la formación del niño/a aborígen en una educación escolarizada pertinente.

Acerca de la organización curricular

El trabajo colectivo desarrollado para la elaboración de la propuesta curricular resulta positivo por abrir un espacio:

- de intercambio entre las prácticas y saberes de las comunidades

¹ Elba Gigante: “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela” en BÁSICA. Revista de la Escuela y del Maestro; Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano; Año II, Noviembre-Diciembre de 1995; México

- de exposición de variadas estrategias pedagógicas utilizadas en las distintas escuelas
- de interacción entre las diferentes experiencias que permitió, también, una autorreflexión sobre las propias.

A su vez, pone de manifiesto algunas dificultades en relación a la organización curricular y la selección de los contenidos.

- En el proceso final de elaboración de la organización curricular se evidencia cierta tensión en la definición de las *áreas de conocimiento*, por un lado, y la visualización de campos temáticos que podían interrelacionarlas, por el otro. Se insinúa la posibilidad de pensar una concepción *globalizadora o integral* de la currícula que articule las áreas definidas.
- Otro nivel de dificultades, relacionado con el anterior, se vincula con la selección de los contenidos dentro de cada área y su articulación con los Contenidos Básicos Comunes elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Se expresa una preocupación por generar una propuesta diferenciada de las “escuelas comunes”. Una propuesta en la que, la lógica de los CBC puede neutralizar la especificidad de una modalidad educativa aborígen. Sin embargo, esta concepción de una propuesta curricular marcadamente *diferente* a la del sistema educativo general, también es puesta en duda ya que se la considera como discriminatoria en la escolarización del niño/a aborígen. Por ello se plantea la importancia de “agregar”, “sumar” temas aborígenes a los CBC y recuperar muchas de las prácticas y experiencias que se desarrollan cotidianamente en las escuelas ya que suponen estrategias pedagógicas con determinada especificidad.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA CONTINUAR EL TRABAJO

1. *A nivel de la organización de la Currícula*

- 1.1. Consensuar criterios generales que posibilite completar y reorganizar el trabajo sobre el material generado por áreas de conocimientos
- 1.2. Organizar equipos de trabajo focalizados según los criterios acordados
- 1.3. Pensar en la posibilidad de seleccionar *campos semánticos* a modo de unidades temáticas con sentido en las cosmovisiones indígenas.

2. *A nivel del uso operativo del material generado colectivamente*

- 2.1. Organizar los lineamientos curriculares con el objetivo de crear y editar fascículos de calidad que orienten el proyecto institucional y el trabajo pedagógico cotidiano de las/los docentes.

3. *A nivel de la evaluación de los lineamientos curriculares y la capacitación docente*

- 3.1. Implementar las currículas organizadas y registrar determinadas experiencias que permitan analizar el proceso desarrollado. Puede resultar muy útil prever procedimientos comparativos de experiencias en los distintos contextos.
- 3.2. Utilizar los lineamientos curriculares y sus implementaciones cotidianas como punto de partida para la capacitación de los docentes en ejercicio. La modalidad conocida como Taller de Educadores –de larga trayectoria en distintos países latinoamericanos- puede transformarse en un espacio apropiado para estos requerimientos.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

CDU 316.344.233 : 39
316.334.56 : 39

DM ETNOGRAFIA
Sociologia

DT: Pobreza
ETNIA