

Sumario
CDyT 27 - año XIV, 2003 -

**Ciencia, Tecnología y
Sociedad**

**Humanidades y
Ciencias Sociales**

- Psicología y adolescencia
- Sociología educacional
- Economía regional

**Ciencias Exactas y Naturales,
Ingeniería y Tecnología**

- Farmacología y etnobotánica
- Evaluación por SIG

Ciencias Agrícolas y Médicas

- Plagas en cultivos
- Salud y lactancia materna
- Sociología rural
- Cultivos

CDT 27 año XIV, 2003

Nº 27

año XIV 2003

Ciencia, Docencia y Tecnología

ISSN 0327-5566



Ilustración de tapa:
Mujer Mariposa
Cristina Viscay
Grabado - técnica
mixta,
70 x 80 cm.
Entre Ríos, Argentina
-detalles-



UNER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS
Concepción del Uruguay, República Argentina

N° 27 año XIV, noviembre de 2003

Ciencia, Docencia y Tecnología

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Concepción del Uruguay, República Argentina

Rectorado de la
Universidad Nacional de Entre Ríos
Eva Perón 24,
3260 FIB Concepción del Uruguay, Argentina.
Tel.: 03442 - 421558 - Fax: 03442 - 421530

Directores
Secretaría Académica
Prof. María A. González F. de Marcó
Secretario de Investigaciones Científicas,
Tecnológicas y de Formación de Recursos
Humanos
MSc. Sergio L. Lassaga
Editora Científica: MSc. Silvia M. Storani

Consejo Asesor
Nora Aquin (Universidad Nacional de Córdoba), Germán Cantero (Universidad Nacional de Entre Ríos), Adolfo J. De Bold (University of Ottawa), Jorge A. Gerard (Universidad Nacional de Entre Ríos), Alicia B. Gutiérrez (Universidad Nacional de Córdoba), Ladys Fállico (Universidad Nacional de Entre Ríos), Carlos A. Martínez Vidal (Universidad de Buenos Aires), Pedro A. Velasco (Universidad Nacional de San Luis), Elbio P. Vaillard (Universidad Tecnológica Nacional)

Evaluadores de artículos aprobados con Informes Finales de Proyectos de Investigación y Desarrollo en la Sección *Investigación*:
Claribel Morales de Barbenza (UNSL), Carlos Beltrán (UNL), Víctor Casco (UNER), Mario Cusminsky (UNLP), Ricardo P. Deis (UNCuyo), Martín Nájera (UNLP), Mabel Pipkin Embón (UNER), Luis Rigal (UNJujuy), Néstor Roselli (UNER/CONICET), Juan A. Vega (UNCuyo)

Los evaluadores de los restantes artículos no se publican, según nuestro sistema de referato anónimo.
Todos los artículos son admitidos por referato.

Corrección de textos: Silvia Storani, Andrea Marcó
Traducciones: María Isabel Ayala
Coordinación técnica: Paola C. Campo
Diseño de tapas: Prof. Andrea Marcó (sobre idea original de Guillermo Mondéjar)
Diagramación interior: Jorge Inda

Esta revista ha sido categorizada en el nivel I e incluida en el Catálogo LATINDEX, y es indizada por los siguientes servicios de resúmenes.

*) Actualidad iberoamericana (ISSN 0717-3636), Instituto Iberoamericano de Información en Ciencia y Tecnología (La Serena, Chile). *) CLASE (*Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades*) Centro de Información Científica y Humanística de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). *) Sociological abstracts, Cambridge Scientific Abstracts (California, USA), con inclusión en las siguientes Bases de Datos: *Sociological Abstracts*, *Social Planning/Policy & Development Abstracts*, y *Linguistics & Language Behavior Abstracts*.

Revista integrada a la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe en Ciencias Sociales y Humanidades (Red ALyC)

Informes, Suscripciones y Canje
Casa de la UNER
Córdoba 475, 3100 Paraná,
Entre Ríos, Argentina
Tel.: 0343 - 4321111
E-mail: scyt@cu.uner.edu.ar

Registro de la Propiedad Intelectual: N° 255208
© Universidad Nacional de Entre Ríos
Hecho el depósito que marca la Ley 11723.

Los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente expresan la opinión de la Dirección de la Revista. Pueden reproducirse parcialmente conforme lo dispone la Ley 11723, siempre que se cite la fuente.

Los comienzos de este siglo han demostrado que la justicia, la igualdad y la convivencia pacífica son impensables sin acceso al conocimiento, por lo que se considera fundamental recrear los valores éticos que atraviesan las prácticas pedagógico-científicas que conforman los procesos de formación e investigación en la Universidad.

Invitamos a nuestros lectores a reflexionar sobre las implicancias del déficit de conocimiento que afecta hoy a muchas naciones del mundo, comprometiendo su estabilidad. Desde la Universidad Pública Nacional, renovemos la exigencia de las definiciones epistémicas y políticas que permitan consolidar un sistema nacional de innovación, y a la vez profundicemos el compromiso de nuestras políticas institucionales con la construcción de un sistema de generación de conocimientos orientado al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos.

Presentamos este número 27 renovando el agradecimiento a los docentes e investigadores de la UNER por su aporte, con un especial reconocimiento a la Prof. Silvia Storani por su riguroso trabajo editorial, a los miembros del Consejo Asesor y a los especialistas externos que brindan su generoso apoyo como evaluadores.

La Dirección

<http://www.revistacdyt.uner.edu.ar>



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE ENTRE RÍOS

AUTORIDADES

RECTOR
CR. EDUARDO FRANCISCO J. ASUETA

Vicerrectora
Prof. Martha B. Benedetto

Secretaría Académica
Prof. María A. González F. de Marcó

Secretario de Investigaciones
Científicas, Tecnológicas y de
Formación de Recursos Humanos
MSc. Sergio L. Lassaga

Secretaría de Extensión
Universitaria y Cultura
Prof. Gabriela A. Bergomás

Secretario Económico Financiero
Cr. Hugo R. Larrazábal

Secretario de Bienestar Estudiantil
Ing. Agr. Mario Doce Pestuggia

Secretario General
Cr. Hipólito B. Fink

Secretaria del Consejo Superior
Cra. Lía L. Rodríguez

- FACIO, A.; BATISTUTA, M. "Los adolescentes y sus padres. Una investigación argentina". En: *Cuadernos* Nº 9, Fac. Cs. Educ., U.N.E.R., 1997.
- FACIO, A.; BATISTUTA, M. "Latins, catholics and from the far south: Argentinian adolescents and their parents". En: *Journal of adolescence*, Vol. 21, 1998:49-67
- FACIO, A., BATISTUTA, M. "La sexualidad de los adolescentes. Una investigación argentina". En: *Cuadernos* Nº 13. Fac.Cs. Educ., U.N.E.R., 2000.
- FACIO, A.; BATISTUTA, M. "What makes Argentinian girls unhappy?. A cross-cultural contribution to the understanding of gender difference in depressed mood during adolescence". En: *Journal of Adolescence*, Vol. 24, 2001:671-680.
- FACIO, A.; BATISTUTA, M. "School Disengagement, is it not a behavior problem in Argentinian adolescents?". 2003 (inédito).
- FACIO, A. y col. "Desarrollo de las actitudes respecto a sexualidad y pareja en los adolescentes de Paraná desde los 13-14 hasta los 17-18 años". En: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Nº 21, Año XI, nov.2000:111-136.
- FACIO, A.; MICOCCI, F. "Emerging adulthood in Argentina". En: *Exploring Cultural Conceptions of the Transition to Adulthood, New Direction for Child and Adolescent Development*, Nº 100, 2003:21-31.
- HENDRY, L. y col. *Young people's leisure and lifestyles*. Routledge, Londres, 1993.
- HETHERINGTON, E.; PARKE, R. *Child Psychology. A Contemporary Viewpoint*. MacGraw-Hill, Inc, 1993.
- HILL, J. Early adolescence: A framework. *Journal of Early Adolescence* 3, 1- 21, 1983.
- JAKOBSEN, R. et al. Noncoital sexual interactions and problem behaviour among young adolescents: The Norwegian longitudinal health behaviour study. *Journal of Adolescence* 20, 71-83. Academic Press, 1997
- KOBAK, R y SCEERY, A. Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development* 59, 135-146, 1988.
- KOVACS, M. *Children's Depression Inventory*. MHS. New York, 1992.
- LEIBOVICH de FIGUEROA, N. Ansiedad. Algunas concepciones teóricas y su evaluación. En Casullo, M. y otras. *Teorías y Técnicas de Evaluación Psicológica*. Psicoteca. Buenos Aires, 1991.
- ROSENBERG, M. *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós. Buenos Aires, 1973.
- SAVIN-WILLIAMS, R. y BERNDT, T. Friendship and peer relations in S. Feldman and G. Elliot (Eds.), *At the threshold The developing adolescent*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1990.
- STEINBERG, L. et al. *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship en S. Felman y otro, At the threshold: The Developing adolescent*. Cambridge University Press, 1990.
- STEINBERG, L. *Adolescence*. Mc. Graw-Hill. New York, 1998.

Humanidades y Ciencias Sociales

Investigación

Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar*

Nélida Landreani**, Susana Berger***, Gloria Galarraga, Susana Valentinuz

Este proyecto investigó la construcción de la vida cotidiana escolar (VCE) en dos escuelas periféricas de Paraná, durante 1996-1999, seleccionando cuatro actores principales: alumnos, docentes, padres y vecinos del medio social inmediato. Se realizó a través de un intenso trabajo de campo, seleccionando grupos testigos. Se emplearon técnicas cualitativas abordándose el objeto de estudio en cuatro subproyectos complementarios, recurriendo a la triangulación de información de distintas fuentes. Las conclusiones principales son: 1. Las familias de clases subalternas valoran a las escuelas como lugares de contención social y de transmisión de saberes prácticos, proveedoras de futuro para los hijos. 2. La VCE en las escuelas periféricas es un proceso complejo y contradictorio de interpenetración cultural que se desenvuelve en un espacio/tiempo estructurado por un orden hegemónico, constantemente intervenido por la cultura subalterna. 3. La producción social de la desigualdad, que opera descarnadamente en el medio social, penetra en las escuelas saturando las relaciones escolares cotidianas y reproduciendo circuitos discriminatorios que comprometen el vínculo pedagógico. 4. La construcción de la VCE es un proceso de producción cultural negado porque la institución imaginaria escolar oculta la productividad. Las estrategias creativas (desamparadas institucionalmente) se producen justamente quebrando ese orden.

Palabras Clave: procesos de construcción - vida cotidiana escolar - prácticas sentidos - autonomía

*) Artículo que expone los resultados del proyecto homónimo, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación, junio 1996 - mayo 1999, financiado por la SICTFRH -UNER; Informe Final aprobado por Res.CS Nº 401/02. Recibido en marzo de 2002 y aceptado en septiembre 2003.

***) Directora del proyecto; Profesora Titular Ordinaria de *Sociología de la Educación*, Fac. de Ciencias de la Educación (fallecida).

****) Integrante del equipo. Profesora Adjunta de *Sociología de la Educación*. E-mail: sberger@arnet.com.ar

I. Introducción

Las escuelas, como dicen los docentes, son *la caja de resonancia* de los conflictos sociales. Las brutales consecuencias del capitalismo neoliberal han penetrado en el sistema educativo acentuando la división social de las escuelas, acompañando el proceso de territorialización de la pobreza y la reestructuración de las clases sociales.

Las escuelas de las clases subalternas son receptoras de las contingencias de la vida familiar, castigadas por la reducción de salarios, la precarización laboral, el desempleo, la inseguridad social y la pérdida de los lazos comunitarios de otrora, en fin, de la exclusión social, económica, política y cultural. Este escenario dramático agrava la tensión de la crisis educativa y se condensa en sus principales síntomas: *violencia, indisciplina, deserción y repitencia, fracaso en los aprendizajes, conflictos interpersonales e institucionales*.

Sin embargo, las escuelas no reproducen estas señales de igual manera. Por el contrario, las contradicciones que encarnan adoptan formas tan particulares como diversas. Durante varios años, nuestro equipo realizó talleres de capacitación en la provincia de Entre Ríos, con docentes que se desempeñaban en escuelas periféricas. La denuncia de estos problemas fue contundente, confirmatoria. Sin embargo, el análisis detallado de cada uno de estos síntomas nos impedía generalizar: las escuelas producen su vida cotidiana particularizando las contradicciones sociales.

Nos preguntamos, entonces, por las formas más adecuadas de estudiar los procesos particulares de la producción de la desigualdad en el interior de las escuelas. Si nuestro interés radicaba en las particularidades que adopta esa contradicción en cada escuela, no encontramos otra manera mejor de estudiarlas que investigando la configuración de las prácticas de los sujetos en el espacio escolar concreto, en un tiempo determinado. El estudio de la vida cotidiana escolar, pues, fue el modo de adentrarnos en el ejercicio local de la hegemonía, en la gramática particular de los procesos sociales concretos en las escuelas.

Encarar su estudio no fue nada simple. Justamente, porque el objeto elegido aparentaba ser de fácil registro. Lo cotidiano suele ser asociado a lo menudo, obvio, previsible y evidente. Desde nuestra perspectiva, en cambio, consideramos la vida cotidiana como objeto complejo, inestable, contradictorio e incierto, que carece de evidencia empírica y se presta a

diversas interpretaciones (Landreani, 2000). Es un objeto que debe ser construido gradualmente, en un diálogo entre datos empíricos recogidos mediante observación *in situ* y las claves teóricas de su interpretación, y por lo tanto plausible de conocimiento en determinadas condiciones de producción.

Nuestra sospecha o supuesto, desde el principio, fue que la vida escolar oculta procesos de construcción subterráneos, negados por la institución imaginaria (sistema de representaciones que asigna a cada cosa y persona un lugar, una función y un valor), porque encubre el ejercicio del poder, es decir, niega las formas hegemónicas más concretas de producción y reproducción de las relaciones sociales (de clase, edad, género) mediante la naturalización. Por eso pretendimos realizar un estudio en profundidad que se atreviera a mirar más allá de los acontecimientos visibles, de los síntomas denunciados, de las contingencias que la pobreza y la exclusión producen en las escuelas y que tanto agobian a maestras y maestros. Nos propusimos estudiar los procesos particulares de producción de la desigualdad en la escuela, del ejercicio negado, del desorden, de las prácticas subversivas y de la producción cultural. Podemos decir entonces que nuestro proceso de investigación se atrevió a destejer la madeja que cada unidad escolar teje en su historia concreta, identificando sus particularidades así como la génesis estructural de sus contradicciones, poniendo en duda el pensamiento heredado que ha registrado en nosotros una manera dominante de mirar y entender la escuela.

Nuestra preocupación de fondo ha sido (y continúa siéndolo) la educación popular, ese buen lugar, como decía Paulo Freire, en el que debería alojarse la emancipación colectiva y la constitución de los sujetos populares.

II. El proceso de investigación

Hemos desarrollado la investigación entendiendo que se trata de un *"... proceso de construcción de nuevos conocimientos acerca de un objeto, mediante un diálogo con la realidad empírica establecido a través de categorías teóricas"* (Landreani, 1990).

A sabiendas de que un objeto complejo sólo puede ser estudiado por partes (Morin, Zemelman, Landreani, 2000), la investigación fue encarada a través de cuatro subproyectos, cada uno de los cuales centraba su

foco en un actor de la vida cotidiana: docentes, alumnos, padres y vecinos.

El estudio se realizó en dos escuelas públicas de Educación General Básica (EGB), de la ciudad de Paraná, ubicadas en zonas periféricas y con alumnos provenientes de clases populares. Sobre la base de estudios realizados en la ciudad (**Canteros y Celman, 1998; Mingo y col., 2000**), se hizo una preselección de escuelas a las que se efectuaron visitas para comunicar el interés del equipo en la investigación. Nuestra inserción previa en instituciones educativas de este tipo facilitó notablemente la difusión de la propuesta y la disposición de su personal hacia el estudio y el equipo. Los criterios utilizados para la selección final fueron: su disposición a brindar información, a admitir la presencia de las investigadoras, su interés en los resultados y la accesibilidad de la ubicación del establecimiento. Se escogieron dos escuelas como unidades de estudio, una ubicada en la amplia zona de San Agustín y otra próxima a Barrio Belgrano, que se denominaron escuela A y escuela B, respectivamente.

El ingreso a las escuelas seleccionadas exigió un proceso de inserción gradual, de reconocimiento mutuo, de paulatina inmersión en la vida institucional y de elaboración de un contrato metodológico que establecía un marco común de significación del trabajo a realizar. Parte del acuerdo consistió en nuestro doble compromiso de confidencialidad de la información y socialización del proceso de investigación, siendo estos recaudos asumidos como principios éticos del trabajo con personas. La información procesada obtenida de las observaciones en ámbitos públicos siempre estuvo disponible así como toda publicación del proyecto ligada a la investigación; se preservó la identidad de los informantes claves y se mantuvieron reservados los registros de aulas sólo a los involucrados; todo ello permitió una relación de gran confianza y respeto mutuo con los miembros de la comunidad educativa.

El diseño contempló cuatro momentos claves:

Una etapa previa a la ejecución consistió en la organización del trabajo y la división de tareas y responsabilidades por subproyecto, el rastreo bibliográfico y de antecedentes de investigaciones sobre el tema, la selección de las unidades de estudio y la realización del contrato metodológico con las dos instituciones. La formación del equipo y sus auxiliares y alumnas becarias de Iniciación en la Investigación se realizó a

través de un Seminario de Formación Metodológica.

El **Primer Momento** tuvo como principal objetivo el trabajo de campo. Se recogió información por subproyecto según objetivos específicos previamente establecidos y se realizó un primer ordenamiento de la información y un primer análisis descriptivo por subproyecto. Se llevó a cabo el Segundo Seminario de Formación Metodológica orientado específicamente a la triangulación de la información obtenida por distintas fuentes.

En el **Segundo Momento**, se llevó a cabo la primera fase de la triangulación que permitió el análisis de la jornada escolar en cada escuela: la estructuración del tiempo y del espacio, la organización escolar, sus rituales y la intervención de los distintos actores, la caracterización de los barrios de donde provienen los alumnos y las historias de ambas escuelas. Se llevaron a cabo Seminarios de Construcción Teórica sobre categorías claves del proyecto: vida cotidiana, prácticas sociales, cultura, autonomía, pobreza y exclusión, contradicciones, estrategias. Se realizó también un estudio complementario y con la participación de los alumnos en la realización de entrevistas, sobre las condiciones del trabajo docente en escuelas urbano marginales de la ciudad de Paraná, estudio de réplica de un trabajo realizado en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

El **Tercer Momento** fue el retorno al trabajo de campo; se concentró el estudio en el aula y en el hogar de los niños. La sistematización de la información recogida permitió iniciar el análisis de los datos parciales por subproyecto.

En el **Cuarto Momento** se realizó la segunda fase de la triangulación de la información, el reprocesamiento de los datos, su interpretación teórica y la posterior elaboración de las conclusiones.

Las características particulares de ambas escuelas exigieron procesos de recolección de la información distintos, adecuados a la dinámica institucional pero con objetivos idénticos y con el propósito de incorporarse al mundo escolar de la manera menos irruptora posible. El acceso a la intimidad cotidiana fue gradual. Primero se recogió información documental, investigando la historia institucional, luego entrevistas a directivos para conocer los criterios de organización y funcionamiento. Más adelante, observaciones abiertas en ámbitos públicos (entrada y salida de las escuelas, patios, biblioteca y comedor) y paulatinamente, introduciéndolos en los ámbitos más privados (sala de maestras y maestros, dirección,

cocina) y entrevistas en profundidad a informantes claves. Finalmente y ya lograda nuestra presencia en la vida escolar, se realizaron observaciones en las aulas.

Cada Subproyecto reunió un corpus empírico específico, guiado por objetivos particulares y apelando a técnicas cualitativas (observaciones, entrevistas, análisis de discurso) y excepcionalmente a datos estadísticos (como matrícula anual de alumnos, edad, rendimientos, residencia, ocupación de los padres y madres, datos de las asociaciones de padres y del medio social y cultural inmediato).

El **Subproyecto 1** recogió información sobre los barrios que constituyen el radio de influencia de cada una de las unidades escolares y el grupo de familias de los alumnos seleccionados en cada escuela. Se realizaron observaciones, entrevistas a informantes claves (agentes sanitarios, miembros de comedores comunitarios, iglesias, profesionales y agentes de Centros de Salud, miembros de Asociaciones Vecinales, grupos de ayuda, club de abuelas y vecinos al azar) y consultas a material documental de la Facultad de Trabajo Social. En un segundo momento este subproyecto llevó a cabo entrevistas en profundidad a miembros de las unidades familiares del grupo de niños seleccionados en la escuela, para indagar sobre el proceso de socialización de los pequeños y el sentido de la escuela y la educación para la familia.

El **Subproyecto 2** retomó los registros de los talleres docentes realizados en el proyecto de investigación anterior y antecedente del actual, denominado Integración Escuela Comunidad, llevado a cabo en una escuela urbano marginal (denominada Escuela C) próxima a las estudiadas recientemente. Volviendo sobre el discurso docente registrado a lo largo de tres años de taller, esta vez se efectuó el análisis del sentido de la autonomía en el proceso de trabajo, las representaciones acerca de la educación a sectores subalternos y las condiciones del trabajo docente en estas escuelas. El análisis incluyó los resultados del estudio complementario realizado en la ciudad sobre "Las condiciones del trabajo docente en escuelas urbano marginales" ya mencionado.

El **Subproyecto 3** tuvo como principal objeto de análisis las prácticas infantiles en ambas escuelas, apelando fundamentalmente a observaciones etnográficas en diferentes ámbitos y momentos de la jornada escolar, entrevistas individuales y colectivas y el empleo de recursos no convencionales como técnicas audiovisuales, gráficas y lúdicas.

El **Subproyecto 4** concentró su trabajo de campo en la reconstrucción de las historias escolares y la participación de los padres y madres en las organizaciones escolares (Asociaciones Cooperadoras y Clubes de Madres o Anexos), a través del análisis documental de material disponible en ambos establecimientos (Actas de Cooperadoras, Libros de Oro o Memoria Escolar) y entrevistas a informantes claves de las historias de las escuelas como a miembros activos de las Asociaciones Cooperadoras y personal docente y directivo.

El proceso de conocimiento no fue uniforme. Como toda investigación, momentos de claridad y avance con hallazgos fértiles se alternaron con etapas más confusas, alteradas por situaciones involuntarias que retrasaban los plazos. La propia composición del equipo se modificó, debiendo reestructurarse la división del trabajo. La incompatibilidad entre las exigencias del sistema de proyectos que establece el calendario universitario y el ciclo lectivo escolar y la dinámica institucional de las escuelas, alteraron también los plazos. El procesamiento de información novedosa que desplazaba presupuestos de partida también provocó una reestructuración del proceso interpretativo y la búsqueda de nuevos alcances teóricos.

III. Las claves interpretativas

La Sociología de la Educación ha sido el campo disciplinar que cobijó el estudio. Esta ha brindado herramientas para el análisis de los procesos sociales al interior de la escuela. Especialmente, los teóricos de la reproducción, quienes alertaron sobre el carácter político de la educación al conformar las identidades sociales de los sujetos en el marco del sistema de producción capitalista (Althusser, Baudelot, Gintis, Bourdieu, Passeron, Vasconi, Carnoy). La complicidad involuntaria de la escuela en la reproducción social y cultural de la desigualdad fueron aportes sumamente valiosos que permitieron despejar una visión (hasta los años sesenta) paradigmática, que veía la escuela desde una perspectiva ingenua, como motor de cambio. Continuando esos estudios, la Pedagogía Crítica (Apple M, Giroux H, Freire P, McLaren P, Aronowitz S, Popkewitz T, Da Silva T, Tamarit J) logra humanizar la propuesta teórica del reproductivismo, analizando el carácter encubierto de la ideología en la escuela pero dotando a los sujetos de la educación de atributos históricos, incluyendo la resis-

tencia y la oposición como parte de la intervención de los sujetos en la vida escolar. Se comienza así a incluir los procesos concretos en el análisis de la educación como práctica social.

Proviniente de la Antropología Social, se desarrolló a partir de los ochenta en América Latina una interesante corriente denominada Enfoque Etnográfico que apuntó a señalar los procesos concretos de constitución de la escuela, señalando con perspicacia que la institución escolar no solo debe ser entendida como producto de la sociedad política sino también, como parte de la acción de la sociedad civil en procesos concretos de construcción de lo escolar. Sobre esos presupuestos, los estudios etnográficos realizados en varios países de la región mostraron que las escuelas, lejos de responder a un único proceso dominante, recodifican las políticas educativas, adoptando formas concretas de llevar a cabo el mandato de educar. Al respecto, la obra de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta se convirtió en emblemática de los estudios etnográficos, que en nuestro país tuvieron importante desarrollo en los años ochenta (Batallán, Neufeld, Achilli, Souto, Thisted).

En otro contexto, Paul Willis habría de dar a la etnografía en los siguientes años un contenido sociológico que supera los procesos descriptivos aportando nuevas categorías al campo del saber de lo cotidiano. La contracultura escolar y los procesos de penetración cultural en las escuelas inglesas de obreros constituirían aportes sustantivos para nuestra investigación.

Por otro lado y en forma complementaria, los aportes de la Sociología de la Cultura, corriente conformada por una sociología crítica que se nutre en el marxismo historicista de Antonio Gramsci y en la escuela inglesa de Raymond Williams, reconoce el carácter histórico de los sujetos cuyas prácticas son las que confieren sentido a la compleja trama social, emitiendo un duro juicio a las teorías neoestructuralistas que la posmodernidad ha admirado a través del estudio de la discursividad. Jameson F, Zizek, De Certeau, Chartier R, entre otros, marcan una nueva tendencia que recupera el carácter material de las prácticas sociales y promueve el análisis de la producción cultural.

Estos antecedentes y los resultados del estudio efectuado por este mismo equipo en Paraná denominado "Integración Escuela Comunidad" llevado a cabo entre los años 1990 y 1996, constituyeron las claves interpretativas de la investigación que nos ocupa.

IV. Conclusiones

Consideramos a nuestras conclusiones como provisionarias, en tanto no intentan brindar afirmaciones taxativas sino huellas o indicios interpretados de una realidad sumamente compleja y contradictoria, como es la vida cotidiana escolar (VCE).

La VCE es incesante, imprevisible, de modo que presumir su comprensión obliga a la construcción de claves dialécticas que impidan afirmaciones ciertas. Presentaremos, pues, estas conclusiones a través de algunas tesis que aunque contrarían el fluir de la vida social en las escuelas y clausuran de algún modo (y transitoriamente) el proceso de interpretación, sólo las enunciamos con propósito analítico y con el afán de transmitir nuestra preocupación por las cosas que pasan allí y, más que nada, por aquéllas que no son advertidas, y que nuestro afán ha permitido observar. Dejaremos por un momento discurrir sobre ese magma que estalla en conflictos de gran virulencia en la periferia social y educativa para intentar (y esperamos haberlo logrado en parte) hacer visible su génesis.

Las escuelas periféricas son espacios de notable conflictividad. Su vida cotidiana condensa las contradicciones sociales más flagrantes que sacude el agitado capitalismo de hoy, volteando sus contenidos, expresándolos de muy diversas formas y cuya tensión es aliviada a través de mecanismos que cada organización escolar encuentra azarosamente.

La jornada escolar se desenvuelve con una apariencia rutinaria. La estructura de un tiempo/espacio que reniega de los procesos estructurantes la muestra como una sucesión de actividades previsibles, alterada por las contingencias de la exclusión. Cada escuela es un mundo a la vez provisorio y determinado, porque su hegemonía obedece a imaginarios que ocultan los procesos productivos que alteran la escuela, a cada momento, en todos los espacios y solo se detiene en los factores externos. Dicho de otra manera, la vida cotidiana es una configuración compleja que contiene relaciones particulares históricamente constituidas en el espacio escolar.

Esto quiere decir que nuestro estudio entrevistó las sutilezas del poder de clase, de género y edad, las formas particulares que adopta en las escuelas periféricas pero también, la vida alterna, canales subterráneos por donde circulan prácticas que erosionan constantemente el orden escolar sedimentado que, por esa misma razón, son deslegitimadas, sancionadas.

Sin ser generalizaciones, porque estamos en el terreno de las narrativas posibles de lo concreto, las cuatro tesis que siguen son nuestra manera de interpretar el proceso de construcción del mundo cotidiano escolar de dos escuelas periféricas de la ciudad de Paraná.

IV.1. El sentido de la escuela en el imaginario popular

Las escuelas son valoradas por las clases subalternas porque representan lugares de inclusión y contención social, de transmisión de saberes prácticos y proveen de futuro para sus hijos.

Las escuelas periféricas son instituciones desprestigiadas, entre otras razones, porque pertenecen a territorios devaluados socialmente. En la división social de las escuelas, aquéllas ocupan los últimos peldaños de la escala de ponderación social, estando sumergidas en un proceso de exclusión institucional encubierta, iniciado con la constitución misma del sistema educativo argentino a pesar de su pretensión igualadora. Hoy su desprestigio se acentúa con los nuevos dispositivos culturales del capitalismo globalizado. El elogio a la iniciativa privada en nombre de la competitividad y eficiencia económica y el retiro acelerado del estado de su función de garantizar el cumplimiento de los derechos sociales en general y del derecho a la educación en particular, ha degradado la escuela pública, acentuando su descalificación.

Ello es acompañado por un proceso acentuado de exclusión económica y fragmentación social. Buena parte de las redes colectivas que las clases subalternas han construido para sobrevivir en espacios territoriales también concentrados por la discriminación urbana, han decaído, siendo las escuelas periféricas parte de este proceso regresivo. La historia de los barrios que hemos estudiado se ha amasado con esa capacidad de albergar el interés común, dando lugar paulatinamente a una identidad social difusa, que debilita la solidaridad con los de la propia clase y con su albergue, el barrio, que se percibe como territorio inseguro y peligroso. El hábitat, amenazado, se expresa en procesos acentuados de privacidad del hogar, la pérdida de la noción de lugar común, la reproducción de la desigualdad al interior del barrio y el incremento de la desconfianza hacia los extraños. La violencia es el síntoma más visible de esta pérdida de los lazos sociales.

Sin raíces, embarcados los hombres y mujeres en la desesperada

búsqueda individual, la construcción colectiva queda a merced del clientelismo, principal objeto de las acciones políticas gubernamentales, acentuadas por un persistente asistencialismo en las organizaciones intermedias. La vida del barrio, otrora solidaria, se convierte en un territorio inseguro para los que aún conservan una relación estable con el trabajo, sector de las clases populares que nos hemos detenido en estudiar. La clase obrera asalariada, próxima a la exclusión, cierra las puertas de su casa y mira con expectativa a la escuela como un lugar de contención y de futuro para sus hijos.

La vida cotidiana familiar en estos sectores es cada vez más angustiosa, salpicada de dramas que alteran su mundo, configurando estrategias a tono con la pobreza. El trabajo asalariado como principal sustento, la estrechez en las condiciones de vida por los magros salarios, la movilidad territorial del grupo familiar en la búsqueda de una casa propia, la experiencia de vivir al día, las relaciones espontáneas, francas e impetuosas, la resolución abrupta de los conflictos, la solidaridad restringida a las relaciones de parentesco directo, el predominio de la figura masculina en el hogar y la centralidad materna en la crianza de los hijos son las principales características de la vida cotidiana de las quince unidades familiares estudiadas que permiten deducir un estilo de vida común.

Un sentido fatalista de la vida acompaña el deseo de las familias de que sus hijos no repitan su historia de frustraciones, siendo la escuela depositaria de la confianza en la superación de la marginación. La aspiración de padres y madres de que completen los estudios, confirma el valor de la educación como un derecho indiscutible de igualación social y fuente de seguridad e identificación. Sin embargo, la relevancia de la educación en el imaginario popular no se corresponde estrictamente con la valoración particular de las escuelas de sus hijos, porque su calificación se nutre de varios diversos criterios valorativos:

1. Una fuente de calificación encontrada es el prestigio social de las escuelas. Las madres, desean enviar sus hijos a escuelas de prestigio en la ciudad: (*¿a quién no le gustaría mandar a su chico a la Normal?*). Estas ocupan los peldaños superiores de la división social del sistema escolar, alimentado su status por una imagen de supuesta excelencia académica, justamente legitimada por el sentido común que jerarquiza de igual manera el desempeño docente, tanto como la performance de los alumnos. Las escuelas de centro que atraen a los sectores medios y altos son

las que, según el imaginario popular, enseñan mejor y por lo tanto sus alumnos tienen asegurado un futuro. Esta valoración, muy difundida, no se corresponde con la selección del establecimiento escolar para sus hijos. Los padres y madres de las clases subalternas optan en su mayoría por las escuelas del barrio, por varias razones: cercanía del hogar, la existencia del comedor escolar, porque prolonga en los hijos su propia inserción comunitaria, para evitar experiencias de fracaso en las escuelas de centro. El valor que la familia otorga a las escuelas por su prestigio social muestra, a nuestro juicio, que la apreciación opera ideológicamente como resolución imaginaria de las contradicciones de clase e induce a pensar en la lucha encubierta de significados que tiene lugar cuando, a pesar del desprestigio, algunas escuelas periféricas son apreciadas positivamente por otros atributos no admitidos por los imaginarios dominantes.

2. El proceso de apropiación institucional vivido por las familias en las organizaciones escolares periféricas, interviene en la configuración de su estima: muchas madres (es imposible cuantificar este dato porque la valoración depende de procesos subjetivos) destacan su preferencia por la escuela donde estudian sus niños por ser lugares de contención y asistencia, de pertenencia e inclusión. Esto quiere decir que existen procesos de mediación que encaran algunas escuelas en el medio social inmediato instituyéndose como espacio inclusor que tiene su correlato en apropiaciones del espacio escolar. Esto no equivale a decir que carecen de contradicciones en su interior o que estén exentas de procesos discriminatorios en su seno, como veremos más adelante. Por el contrario, el extrañamiento en las relaciones, la convocatoria selectiva y el trato discriminatorio hacia los hijos y/o miembros de las unidades familiares produce un intenso sentimiento de exclusión y su consecuente rechazo y valoración negativa. En estos casos, las prácticas de oposición y resistencia pueden involucrar acciones reactivas, agresión física y verbal al personal, el desprecio hacia la escuela, el inmediato traslado de los niños a otros establecimientos escolares y hasta la denuncia a autoridades gubernamentales. Algunas escuelas periféricas han reducido notablemente su matrícula como producto de una acentuada descalificación en el medio inmediato resultado de procesos discriminatorios instalados institucionalmente.

Las relaciones distantes basadas en la subordinación de las familias al orden institucional confiere un vacío de valor que naturaliza la obligatoriedad escolar y acentúa la versión resignada y fatalista de la pobreza. Las

familias, con índices de mayor pobreza y precariedad en sus condiciones de vida han mostrado con mayor frecuencia una apropiación pasiva del orden escolar regulado, no reaccionando ante el trato discriminatorio, asumiendo como propio el fracaso escolar de sus hijos, aunque ello no lo predetermina. La identidad basada en la baja autoestima y la dependencia asistencial conforma un circuito de autodiscriminación que involucra a la escuela tanto como a otros efectores sociales.

Las escuelas no son lugares sin fisuras. La relación de la escuela con las familias y el medio social está plagada de contradicciones de modo que los proyectos institucionales (sean éstos explícitos o implícitos) expresan las contracciones sociales en su vida cotidiana en la forma de conflictos de intereses. Una constante sin embargo permite suponer que los procesos de apropiación institucional (tanto sean de subordinación o autonomía) producen sentimientos de pertenencia y contención, que restituye lazos deteriorados socialmente.

3. El contenido práctico de la enseñanza es fuente de ponderación escolar por parte de las clases populares, contradiciendo el prestigio académico de las escuelas céntricas. Las formas de enseñanza en talleres de oficio o experiencias prácticas son valoradas por los padres y madres por sus contenidos útiles para la formación de sus hijos. No cuestionan los contenidos propiamente escolares, los que suelen ser extraños a su cultura. Aun poseyendo escolaridad primaria completa, las madres (más que los padres) confiesan su ignorancia respecto de los contenidos escolares convencionales. Sin embargo, destacan su preferencia por la enseñanza práctica, por el desarrollo de habilidades manuales, el aprendizaje de conocimientos útiles que les provea de herramientas para su vida futura por lo que la escuela de jornada completa, por ejemplo, posee una elevada valoración en estos sectores. Muchos vecinos confirman esta idea: la aspiración de que la escuela enseñe "cosas útiles", siendo esto coherente con su expectativa de integración futura al mundo del trabajo y a mejores condiciones de vida.

En síntesis, las condiciones de vida, la trayectoria escolar de los miembros de la unidad familiar, el vínculo establecido con la escuela y con su medio social y sus expectativas y deseos, condicionan la selección de las escuelas tanto como la valoración que realizan de ellas. Esto quiere decir que, los valores no son conceptos neutros e ideales, sino elaboraciones prácticas que provienen de las experiencias de vida, la pertenencia a la

clase y su identidad social. La construcción del sentido de la escuela no obedece pues, estrictamente, a procesos dominantes en una relación escuela/familia basada en oposiciones como dominación/sumisión, asistencialismo/clientelismo. Obedece a procesos hegemónicos que saturan las relaciones entre docentes y madres y/o padres pero que no logran imponer del todo los valores ideológicos dominantes porque la vida cotidiana escolar es una construcción de sentido que posee condiciones de producción particulares.

Los reiterados conflictos en las escuelas con madres/padres/niños, permiten suponer que la contención social no siempre es lograda y que el valor que la familia adjudica a la educación trasciende el escenario particular de cada escuela, para proyectarnos al imaginario popular, en el que lo público ocupa un lugar simbólico predominante. Los centros de salud y las escuelas contienen el sentido de pertenencia del espacio público que otrora el estado de bienestar gestó. Por esa razón las madres, responsables de la educación de sus hijos, insisten en convertir en propio el espacio escolar, alterando su orden (que no prevé su intervención sino su cooperación), estando sujetas muchas veces a la discriminación en sus múltiples formas. El conflicto de interés carece de abstracción: se encarna en las relaciones sociales concretas en la escuela.

El lugar de las madres en las escuelas de clases subalternas es el borde, siempre precario y oscilante, entre adaptación y resistencia, presencia que interviene en el mundo escolar aún por omisión (como es el caso de las familias que se resisten a asistir a las reuniones de padres), por lo que la vida cotidiana escolar debe ser entendida como amalgama de procesos contradictorios de construcción de sentido, que insisten en la producción de la escuela como lugar propio, a pesar de que la institución imaginaria escolar la instituye como ajena a la sociedad civil.

IV.2. Heterogeneidad de la vida cotidiana e interpenetración de culturas

La Vida Cotidiana Escolar en la periferia constituye una trama compleja de apropiaciones múltiples y de interpenetración de culturas.

La estructuración de espacio/tiempo en las escuelas condiciona las prácticas cotidianas en tanto legitiman el orden institucional/político que las regula. Se trata, claro está, de procesos hegemónicos que estructuran la jornada escolar con particularidades ya que su subordinación en la di-

visión social de las escuelas, la historia de la organización escolar en la comunidad, sus tradiciones, las relaciones establecidas, en fin, esa malla que articula a los sujetos en torno a un espacio social, dota a la VC de ingredientes originales, apenas disimulados por los rituales que insistentemente legitiman el imaginario escolar.

El resultado más visible de la estructuración témporo-espacial en la escolarización, entendida ésta como proceso de inculcación de la cultura sancionada como legítima, es el disciplinamiento de los sujetos, especialmente de niños y niñas. Así formulada esta tesis, se explica la estructuración del tiempo y el espacio escolar como una regulación cuya productividad se mide en términos de eficiencia. Claro está que esta racionalidad en las escuelas periféricas (que se resume en la idea de *"no perder el tiempo"*, *"cada uno en su lugar"*) se convierte en expectativa insatisfecha, porque está plagada de conflictos que alteran su razón, haciendo fallida la regulación en tanto las lógicas de las prácticas subalternas desordenan el campo normativo. Las estrategias de los niños, orientadas por su estilo de vida, propio de las contingencias de la vida social particular de la clase a la que pertenece y de la particularidad de la vida familiar, tropiezan continuamente con el orden esperado, interviniendo activamente en la estructuración de lo escolar. Esta intervención (no deliberada) produce una constante confrontación que desestabiliza la estructura normativa y que no siempre es resuelta por imposición ya que las reglas suelen ser objeto de negociación cuando en la escuela pelagra la convivencia. Esta flexibilización depende en gran parte de la conducción escolar ("la" dirección), a quien se le suele endilgar el rol de árbitro de conflictos y bisagra de la relación escuela/poder político.

Podemos afirmar entonces que, así como permanecer en la escuela durante cuatro horas diarias durante unos doscientos días al año deja huellas en su disciplinamiento, la presencia de los niños en el espacio escolar deja sus marcas en la estructuración de lo cotidiano porque torsiona el orden simbólico, imprimiendo su sello, dejando rastros en el tejido institucionalizado.

La cultura del medio social inmediato penetra con los chicos, pero también con su familia, los vecinos y los miembros de las organizaciones intermedias del barrio. Esta penetración no significa que se adueñan de la institución escolar, sino que su intervención configura también la estructura simbólica. Significa que introduce ambigüedades, dota a la organiza-

ción escolar de tantos pliegues como la rigidez del orden instituido lo permita. Se trata de una lucha sorda y desapareja pero permanente, que se expresa en procesos de apropiación contradictorios ya que los niños portan su manera de vivir, operan a través de ella, apropiándose de los usos y costumbres instituidos pero recodificándolos e introduciendo su diversidad, impidiendo su completamiento: esta penetración inestable y variada dinamiza la cuadrícula, de por sí tan rígida, en ocasiones resistiéndola abiertamente, quebrándola aunque formalmente domine el horario establecido o produciendo fisuras en la distribución del tiempo y en el uso del espacio.

Algunos ejemplos pueden ser ilustrativos: los niños, suelen producir tiempo excedente en el recreo en beneficio de su interés en el juego desobedeciendo la señal y apropiándose de parte del tiempo asignado al trabajo. Las llegadas tardes, no sólo de los niños sino de las mismas madres que los acompañan, modifican la ceremonia del izamiento de la bandera, poniendo en evidencia la contradicción entre la estructuración del tiempo familiar y el escolar. Los niños meten una cuña en el uso del espacio físico escolar apropiándose de espacios residuales o improductivos y convirtiéndolos en lugares de intercambio infantil, alejándose del control adulto. Los alumnos desregulan el tiempo de la clase, estableciendo condiciones, negociando con los adultos las reglas del deber desde la cultura de la astucia y el humor. En la clase, la intervención de la cultura subalterna conquista momentos restando, distorsionando, desplazando o recodificando el tiempo de trabajo interpuesto por los y las docentes a través de su demanda pedagógica, constituyendo el espacio a su modo mediante la negociación con los docentes, cuyo criterio de distribución espacial no coincide con el sentido de apropiación del lugar infantil.

Pero los procesos de intervención y desregulación del orden instituido no tienen por protagonistas solamente a los niños. Todos los sujetos que intervienen en la organización escolar realizan procesos de apropiación particular. Cada uno ocupa una posición en la estructura de roles, coherente con el sentido dominante que estructura el tiempo y el espacio. Un sistema de jerarquías establece imaginariamente el lugar que ocupa y la tarea que idealmente le corresponde a cada uno.

Los ordenanzas, comparten la condición social de los alumnos y suelen tener una antigüedad mayor a cualquiera, conocen al dedillo la histo-

ria de cada gestión y son dueños de buena parte de las rutinas pero cumplen un papel subordinado en la escala de jerarquías y acostumbran aliarse al poder institucional.

Las cocineras, desarrollan una relación particular con los niños y reconocen con detalles la vida ordinaria de cada uno de ellos, atendiendo con especial cuidado a los niños más hambreados, siendo generosas con las raciones, cuidando los atropellos, adecuando los extraños criterios alimentarios oficiales a los gustos y costumbres de la comida popular.

Los docentes realizan una dolorosa apropiación. Su pertenencia social ya no difiere tanto de los alumnos siendo notable observar a maestros y maestras que provienen de sectores asalariados con capitales culturales que no se diferencian mayormente de los que encarnan los niños de estas escuelas. Sin embargo, la institución imaginaria exige un proceso de apropiación institucional confirmado en la formación docente, que los aliena crecientemente de su condición de sujeto popular. Su incorporación al sistema de roles tan naturalizado en las escuelas, cuya adscripción demanda la incorporación del hegemónico sentido de educar, no es homogéneo, claro está, pero es importante admitir que el orden escolar disciplina a sus docentes a través de mecanismos más que sutiles de convencimiento: asumir como propia una cultura que les es ajena y transmitirla, los admite como miembros activos y exige al mismo tiempo la incorporación de las reglas que convierten a ese espacio social en escuelas. Para ser admitido/a, debe pagarse un derecho de piso en sus primeros años de iniciación a la docencia. El proceso de apropiación de esta cultura dominante se internaliza como arbitrario docente a partir del cual su tarea adquiere una calidad particular: quienes sortean sus duras condiciones en los primeros dos años logran asumir como propias las expectativas cada vez menos optimistas de educar a los pobres aunque, contradictoriamente, incorporan el sentido redentor y a la vez solidario de la escolarización en este contexto. El sentido de educar, alejado del contenido político del conocimiento, se debate entre el asistencialismo y la conmiseración y sus estrategias pedagógicas resignan el conocimiento a favor de los afectos y la moralidad.

El personal directivo, ha debido realizar una doble apropiación: el lugar de máxima autoridad lo eleva en la estratificación que la escuela naturaliza y que el nuevo proyecto educativo acorralla en nombre del gerenciamiento y la autogestión. La dirección de una escuela periférica,

que concentra las principales contradicciones sociales, está muy lejos del perfil gerencial que le intentan adjudicar las políticas educativas, sometiendo hoy a su personal directivo a una angustiada tarea: la de cumplir con el mandato de la nueva administración escolar, sin herramientas ni convicciones. La figura de la dirección representa un lugar emblemático en las escuelas, lugar sin duda conflictivo ya que se le está asignado el cumplimiento de las resoluciones del poder político. La semiótica institucional le es ajena, la saturación de actividades administrativas lo enajenan del trabajo pedagógico, los imaginarios que le exigen autoridad, depositan en su figura un mandato de poder difícil de eludir. Con sentido común, las directoras tanto como los directores hacen jugar su estilo personal en la conducción, quedando al arbitrio de la experiencia vivida y el estricto orden normativo del sistema escolar. Los cambios de dirección siempre implican una alteración abrupta de la vida cotidiana en tanto la organización rutinaria de las actividades, los criterios de asignación de tareas y responsabilidades, los mecanismos de control y calificación quedan en manos de una figura emblemática que aplica criterios no construidos colectivamente.

En fin, la intervención de los sujetos de la vida cotidiana impide nombrar la jornada escolar como una sucesión de actos rutinarios controlados por el arbitrario docente y en cambio, asistimos a conflictos que denuncian la presencia permanente de quienes se están escolarizando. Las rutinas, formas prácticas de ejecución de las reglas, encuentran el grado máximo de conflictividad en las escuelas periféricas porque la lucha de significados se actualiza a diario, atravesada por las formas particulares de expresarse el poder de clase, de edad y género.

Familia, escuela y barrio operan como escenarios desarticulados de apropiación. La identidad difusa es el resultado de una articulación forzada que los niños realizan sin ayuda, con las herramientas de apropiación que poseen. El hogar, centro principal de referencia infantil, es el territorio de la crianza: allí se apropia de su mundo particular configurándose de acuerdo a sus condiciones de vida, la historia del grupo familiar, sus experiencias vividas, sus tradiciones. En la crianza los niños se apropian de la desigualdad, en tanto representa un estilo de vida propio de una clase y con ello, su lugar subalterno en la sociedad dividida. Se apropian también de la imposición de los mayores mediante el arbitrario adulto y de las diferencias de género, en un medio social que reproduce con ambi-

güedades el poder de la edad y el género masculino.

La crianza de los niños tiene un lugar central en la vida cotidiana de las unidades familiares estudiadas y transcurre sin premeditación, ni racionalizaciones, es natural, irreflexiva, espontánea, aunque desata complejos procesos culturales e ideológicos. No es correcto afirmar que las familias delegan en la escuela el proceso de socialización como suele decirse en el ambiente escolar. Más bien, la educación familiar es, para las unidades familiares, independiente de la escolarización ya que la escuela tiene asignado sentidos que se distinguen de la formación que "naturalmente" le corresponde a la esfera doméstica, siendo la educación moral su principal cometido. Los malentendidos acerca de lo que es educar/enseñar son síntomas de las contradicciones culturales entre familia y escuela, pues ponen en tensión los supuestos que encarnan.

El arbitrario materno no es totalmente coherente: los niños (más que las niñas, sujetas a controles más estrictos) aprenden a sortear el poder adulto, esquivan las reglas y se oponen a las sanciones, desarrollando destrezas y habilidades que transfieren a otros espacios sociales, especialmente la escuela. Este sentido de la oportunidad les permite ganar espacios propios a través de estrategias diversas, produciendo desplazamientos transitorios y por lo tanto produciendo inestabilidad de las reglas. El aprendizaje familiar es condición de posibilidad de estrategias creativas, de resistencia o de adaptación en el espacio escolar.

La heterogeneidad de la VCE vive en esta penetración, aunque adquiere también otra connotación: las contingencias de la vida social subalterna, acosada por la exclusión, la desocupación, la insolidaridad y la fragmentación de los lazos comunitarios, se cuele en las escuelas alterando las rutinas. Hechos dramáticos que rompen el anhelado orden escolar imaginario, obligan a la docencia a intervenir, volviendo imposible la indiferencia. La violencia familiar, el alcoholismo, la drogadependencia, las violaciones, las peleas, enfermedades, muerte, son algunos de una larga lista de sufrimientos que recaen en la organización escolar, superando con creces lo que suele denominarse asistencialismo.

Podemos referirnos a la dramaticidad de la VCE, como saturación en las condiciones del trabajo docente, no alertados ni por la institución imaginaria ni por la formación docente. Esta doble enajenación del docente (en tanto el proceso de trabajo le es extraño por escindirlo como sujeto y por la penetración de las contradicciones sociales en forma

desembozada) nos hace presumir que pese al arbitrario, son maestras y maestros los que sostienen hoy la escuela pública construyendo contradictoriamente un espacio de contención y de producción de identidad social.

Esto nos permite sugerir que el trabajo docente aunque refuerza la heteronomía mediante la imposición del arbitrario escolar éste encuentra su límite en la sensibilidad, la preocupación y la búsqueda intuitiva de resolución de la tensión cultural que altera la relación pedagógica esperada. La experiencia práctica resultante dota al trabajo docente de un sentido redentor que impregna buena parte de la apropiación institucional en estas escuelas.

Enfrentar la pobreza es una tarea casi imposible para maestras y maestros en estas condiciones, de modo que buena parte de ellos/ellas truecan moralidad por conocimiento, rebajando la enseñanza al nivel de logro posible. Impedir que los gane la calle, la delincuencia, la haraganeería o el desaliento es la meta educativa buscada en estas escuelas, condimentada por la insistencia en el disciplinamiento mediante la formación de hábitos que el magisterio presupone ausentes en la vida familiar. No hemos hallado en nuestro estudio una conciencia reflexiva que admita el carácter estructural de la división social y el papel político de la práctica pedagógica en la producción de la subjetividad. Por el contrario, el sentido de la pobreza como carencia justifica de modo dominante el carácter redentor y asistencial de la escuela en el imaginario.

El espacio propiamente pedagógico nos introduce a un lugar contradictorio, porque en el aula conviven con gran tensión el arbitrario docente que establece las condiciones del trabajo escolar aliado a una noción de cultura hegemónica que naturaliza el currículum oficial y la experiencia de vida del grupo de niños, tan alejados del perfil idealizado de alumno, que desespera hasta al docente más prevenido. La experiencia vivida, su trama cultural y los procesos de apropiación escolar que han logrado encarnar en sus años de escolaridad, suelen ser ignorados porque predomina la noción de cultura legítima.

Los contenidos de la enseñanza son ajenos al capital cultural subalterno y el proceso pedagógico suele estar condensado en consignas (que operan como demandas) que exigen de los alumnos su desciframiento, careciendo de los códigos para su interpretación, transformando la tarea en una incógnita no resuelta y en una respuesta formalizada sin sentido

para ellos.

La clase desencadena una cadena de copia formal de textos, ajenos no sólo a los intereses infantiles sino a su interpretación. El reinado del sentido común alivia la tensión que provoca este fracaso al depositar en los alumnos y eventualmente en la familia la responsabilidad del "fallo" en el aprendizaje. Este sentido del enseñar y del aprender confirma una vez más el arbitrario escolar: la simplificación de contenidos curriculares que hemos registrado en las clases en las escuelas observadas nos permite sugerir que el arbitrario docente se constituye también de un sentido del enseñar apegado a la presentación de consignas de completamiento y de resolución mecánica de problemas que reducen notablemente el contenido de los conocimientos, despojándolos de significatividad. Este vaciamiento de sentido de la educación, que hemos entendido en algunas publicaciones como resultado de la crisis de la escuela capitalista en la consolidación del capitalismo neoliberal, se profundiza en las escuelas periféricas, saturada por el fracaso en los aprendizajes.

Las escuelas periféricas poseen una contradictoria relación con los saberes prácticos, es decir ligados a las actividades productivas, e insisten en acentuar la transmisión de contenidos abstractos ajenos a la vida cotidiana de los alumnos. El resto de las asignaturas en el imaginario escolar, las estético expresivas y otras actividades como los talleres, pasan a engrosar el fondo complementario y prescindible. Los propios docentes reconocen la devaluación ostensible del currículo pero no atinan a replantearse la propia noción de saber en la escuela ya que la dificultad no se encuentra sólo en el aprendizaje de los chicos. A nuestro modo de ver, la contradicción se halla en el sistema de representaciones que omite el carácter político del conocimiento.

La evaluación de los aprendizajes carece de significado para los niños y para gran parte de las madres de las escuelas periféricas, quienes acatan subordinadamente ese sistema estandarizado que estratifica a sus hijos en una escala de ponderación que institucionaliza su lugar en la escuela, de "buen" o "mal" alumno, produciendo su identidad escolar. Como veremos, las prácticas cotidianas trascienden sobradamente esta institución imaginaria dominante, forjando una multiplicidad de sentidos que alteran este sistema clasificatorio. Sin embargo, la violencia simbólica ejerce un efecto multiplicador que no hay que subestimar. El llamado fracaso escolar es el resultado de una compleja trama cultural que confirma la

función socializadora de la escuela, compromete el proceso de apropiación infantil del mundo adulto y promueve su identidad social subordinada involucrando su autoestima.

Los niños no logran alcanzar las metas o estándares considerados normales en la adquisición del conocimiento legítimo tensionando la contradicción que atraviesa el trabajo docente: el optimismo pedagógico constitutivo del imaginario docente y los magros resultados académicos cuya reiteración degenera en un pesimismo pedagógico envuelto en impotencia e insatisfacción. Esta contradicción entre pesimismo y optimismo es la clave que permite entender la desigual apropiación del arbitrario en maestras y maestros, que, por otra parte, se distribuye de desigual manera en el magisterio. En la búsqueda de resolver esta tensión emplean estrategias que obedecen más bien a un sentido práctico no objetivado. Los/las docentes de escuelas periféricas desplazan la centralidad de la función tradicionalmente instructiva o de transmisión de contenidos curriculares por otras como la afectiva, la asistencial y la redención moral.

Esta declinación de la enseñanza, el correlativo empobrecimiento de la distribución de conocimientos y la desatención del desarrollo de capacidades intelectuales opera con ambivalencia y sus resultados no suelen ser objeto de reflexión porque el sentido calificador predomina en el análisis pedagógico. No debemos sin embargo descuidar estas formas prácticas de resolución de la contradicción ya que nos hallamos ante producciones de sentido amparadas por la sensibilidad y la preocupación, en condiciones de trabajo francamente desfavorables.

La pobreza de las propuestas de capacitación que impulsan las actuales políticas educativas parecen condenar a maestros y maestras no sólo a la improvisación, sino peor aún, a una mayor marginalidad en el sistema meritocrático y credencialista de la educación neoliberal que arrolladoramente invade la escuela argentina. Con resignación, el colectivo docente suele cansarse de tanto esfuerzo y acostumbra depositar fuera de su órbita el origen del fracaso.

Con la misma resignación, el fracaso es para la familia originado en sus propios hijos. La vagancia como contrapartida del esfuerzo es entendida principalmente como ausencia de responsabilidad, vinculado a la haraganería, la chacota, el facilismo. Según algunas madres, los niños fracasan porque son "haraganes", "no se esfuerzan", "no entienden porque no quieren", pero buena parte de esta argumentación es provista por la

misma escuela. Desde los comienzos de su escolaridad, los niños ponen en práctica su capital cultural y configuran las estrategias de acomodación a este nuevo orden simbólico en un tránsito que con frecuencia cae en fracaso. Las madres suelen resignarse a las consecuencias de este proceso.

Esfuerzo y dedicación serían las cualidades necesarias para tener éxito en la escuela. Los padres y madres no niegan capacidades a sus hijos. Las razones principales por la que los niños fracasan, nos han explicado, son porque no realizan el esfuerzo necesario para aprender y por desobediencia, es decir, por no respetar las indicaciones escolares. Esto permite entender la demanda que padres y madres realizan a los docentes para que aumenten sus exigencias, principalmente disciplinarias.

IV.3. La producción de la desigualdad en la escuela

La producción social de la desigualdad satura las relaciones escolares cotidianas, comprometiendo las relaciones pedagógicas.

Como en un círculo imperfecto, la reproducción de la desigualdad en las escuelas forma parte de la vida cotidiana y adquiere formas tan diversas como sinuosas, particulares, con grados asombrosos de violencia. La reproducción de la desigualdad social y cultural recurre a procesos de producción originales en las escuelas, conformando dispositivos que no escatiman esfuerzos para asentar un poder efímero e insatisfactorio. No se trata de relaciones binarias en la que el poder se manifiesta sin ambages, sino de un complejo de relaciones hegemónicas plagadas de contradicciones. Como toda práctica social, las prácticas en el seno del espacio escolar, que no alcanza a escolarizar plenamente las prácticas infantiles, se encuentra sumergida en procesos discriminatorios, cobrando fuerza por momentos, acosando, violentando, produciendo dolor y estigma, retrocediendo otras, ante el avance de la resistencia, de la solidaridad, la sensibilidad o ante la inusitada respuesta que disloca la pretensión de dominio. Tal como lo adelantó Williams, la hegemonía no descansa, se renueva constantemente.

El circuito discriminatorio suele estar concentrado en la relación pedagógica institucionalizada que la escuela legitima mediante la sanción de actos de indisciplina o desobediencia. "Las manzanas podridas" es una figura común empleada por el personal docente para designar a los alumnos que resisten de manera abierta y hasta provocativa las normas. La

designación del lugar de la desobediencia en la escuela da lugar a procesos de depositación que interviene en la constitución de identidades estigmatizadas que son asumidas subjetivamente y se proyectan a la familia.

Las relaciones personales intensas, cargadas de emotividad, francas y espontáneas, inestables, directas y frontales de los sectores populares se actualizan en la escuela, cuando la familia es interpelada. La contención lograda por las organizaciones escolares en condiciones particulares y por las cuales la familia posee un lugar de reconocimiento social, carece de homogeneidad, siendo justamente una cotidianeidad heterogénea que da lugar a procesos discriminatorios. En una convivencia contradictoria, la misma escuela que se ofrece como espacio de inclusión se torna por momentos en lugar expulsivo. Estas ambigüedades la convierte en escenario inestable, en lugar paradójico.

Las escuelas periféricas, contienen relaciones contradictorias con las madres, algunas de las cuales, lejos de tener una relación pasiva y subordinada con el personal docente y/o directivo, reaccionan intensamente cuando perciben que sus hijos son objeto de discriminación. En estos casos los conflictos se ponen al rojo vivo porque su respuesta se hace sentir, exacerbando la tensión de la relación docente/madre, escuela/familia, poniendo al descubierto la impotencia institucional (que se transforma en malestar sumado a las deterioradas condiciones de trabajo) o el poder simbólico de los imaginarios que siempre encuentran justificación para la culpabilización, mecanismo conocido como de chivo expiatorio que se renueva constantemente.

Los conflictos por indisciplina encubren el fracaso de los aprendizajes porque la exigencia moral subordina la instrucción y se justifica por la noción de carencia cultural e insuficiencia intelectual (asombra escuchar con insistencia a maestras y maestros en las escuelas periféricas que sus alumnos son *discapacitados, lentos o retrasados*), imágenes en las que subyace una discriminación implícita. Esta exclusión encubierta, en tanto priva a los alumnos de la producción, distribución y circulación de conocimientos, produce condiciones de aprendizaje basadas en una educabilidad limitada y creando por tanto condiciones para la producción de una identidad escolar subvaluada.

De todas maneras, la identificación de los niños que se alejan del perfil deseable de alumno y la segregación que esta imagen/figura da lugar en

el acto pedagógico, nunca está desprovisto de malestar para los docentes. El malestar por la indisciplina no se equipara al del llamado fracaso escolar porque no es puesta en duda la autoridad docente, no se rebela ni resiste su poder. Los niños no se oponen al saber escolar (aun cuando el conocimiento se halla reducido a consignas insignificantes para los códigos lingüísticos que dominan), ni las madres asumen como discriminatorio los aplazos, la repetición de grado, las notas bajas. Sin embargo, los magros logros forman parte del malestar docente en tanto incumple con un mandato social.

La paradoja entre malestar y naturalización de la exclusión nos presenta la encrucijada frecuente en la que se encuentran las escuelas periféricas: el anhelo de una relación sin fisuras con las familias de los alumnos. La frustrada convocatoria a los padres, es un indicio de la contradictoria relación entre escuela y familia producto de modelos que subyacen en el mito que simplifica las relaciones con los familiares, omitiendo su cultura, naturalizando la exclusión que encubre. El requerimiento de la escuela hacia la familia mediado por el niño forma parte del vínculo institucionalizado que opera como mecanismo de control. La escuela entonces produce condiciones de apropiación del arbitrario que involucra procesos discriminatorios involuntarios, efectuando no sólo un efecto de control social hacia la familia sino también un efecto pedagógico: la familia asistida, incompleta su identidad, es penetrada por esta relación saturada de exclusión.

Las madres adoptan como propia la lógica discriminatoria y depositan en *"la junta"* el origen de la conducta reprochada del hijo. Se reproduce así un circuito discriminatorio que muestra la forma en cómo los sectores populares suelen incorporar como propios los procesos de exclusión de que son objeto, mecanismo que desplaza la culpabilización que la escuela endilga a la familia. Este proceso social tiene por epicentro a la organización escolar sin que los propios docentes lo adviertan.

Lo que nos interesa mostrar finalmente es que el proceso de apropiación institucional de los padres en estas escuelas tienen fronteras simbólicas legitimadas por la institución imaginaria escolar. Para decirlo en otras palabras, la presencia de la familia en la escuela está condicionada fuertemente por un sistema de representaciones que asignan a los padres un lugar subordinado en la vida cotidiana, prevaleciendo la idea de que es la escuela la que determina el sentido de las prácticas educativas y

por lo tanto predetermina el papel que le corresponde a cada uno en ella. En la búsqueda de ese consenso (o adhesión al mandato social educador), las escuelas convocan a los padres y madres a través de tres instancias fundamentales: las reuniones de padres (convocatoria fallida en tanto enfrenta a las madres con el fracaso), la participación en la Asociación Cooperadora (que presupone un proceso selectivo orientado por el interés de conformar una comisión subordinada a la gestión escolar en la búsqueda por obtener recursos que alivien las deplorables condiciones materiales de la escuela) y la conformación de grupos para la realización de actividades específicas, frecuentemente intervenidas por madres que hacen propio el espacio escolar vulnerando la autoridad escolar.

Este último mecanismo suele disparar interesantes procesos de apropiación por cuanto el espacio social que brinda la escuela suele ser ocupado por grupos espontáneos de madres (es de destacar que los casos conocidos han sido siempre constituidos por mujeres). Los intereses y necesidades populares se dejan ver con claridad en la búsqueda de sociabilidad, contención afectiva, reconocimiento y pertenencia, dando lugar a la paulatina penetración de sus actividades en la vida cotidiana escolar introduciendo al mismo tiempo la semilla de la subversión del orden.

El orden escolar desestima las formaciones colectivas emergentes que provienen de los miembros externos a su organización. Los dispositivos de regulación empleados, al carecer de reglamentaciones oficiales que fundamenten su control, dependen del estilo particular de conducción de las autoridades de la unidad escolar, quienes emplean distintos recursos: mecanismos sutiles como dejarlas libradas a su propio arbitrio, privándolas de las condiciones necesarias para su desarrollo y fortalecimiento, sin acompañamiento alguno, enfriando su entusiasmo, cooptando algunos de sus miembros o imponiendo actividades que desvirtúan el interés principal que las aglutina. Cuando el grupo adquiere peso y comienzan a intervenir directamente en algunas de las esferas de la vida cotidiana escolar apelan a otros recursos produciendo su exclusión. La autoridad vulnerada de la institución suele restituir el orden alterado por estas prácticas productivas apelando a mecanismos menos sutiles, imponiendo reglas, limitando el uso del espacio, restringiendo su ingreso al establecimiento, desautorizando actividades o directamente disolviendo el grupo. Las historias de las escuelas están colmadas de experiencias de este tipo, casi siempre frustradas.

Las relaciones infantiles forman parte de este complejo relacional que se desenvuelve en la vida cotidiana escolar. Las relaciones entre pares se distinguen de su vínculo con los adultos en la escuela, mediada por la escolaridad. La interacción entre niños se proyecta en la amistad y la lealtad, la rivalidad, el coqueteo y la discriminación, como las relaciones más comunes, centradas preferentemente en el juego, principal práctica infantil.

La producción de la desigualdad en la escuela tiene como protagonistas también a los niños, quienes integran naturalmente a su vida las formas de relación que experimentan a diario con los adultos, algunas que recogen de su propia vida familiar (el trato que les confieren sus padres es tal vez la fuente más próxima), de su relación con el medio social inmediato (la distinción entre vecinos predispone a la descalificación de los otros, en tanto se diferencian de lo propio) a través de otras mediaciones sociales (medios de comunicación, el trabajo, instituciones deportivas, culturales, sociales) y especialmente de la escuela, principal mediadora de la identidad social después de la familia.

Las relaciones infantiles basadas en la discriminación ponen en juego estrategias reproductivas, denominadas así porque colaboran con el circuito de afirmación de la división social, entramando las prácticas infantiles en la subjetivación de las diferencias socialmente producidas. Los chicos y las chicas ensayan formas discriminatorias de trato entre pares apelando a estrategias: lingüísticas (la utilización de motes, términos ofensivos y descalificadores); de identificación y segregación (la selectividad de las relaciones y aislamiento); y de acoso (de violencia y maltrato físico). Las relaciones no están desprovistas de diferencias de género y edad, por lo que en el ejercicio cotidiano las prácticas discriminatorias predominantes están concentradas en los varones mayores, siempre entendiendo que estamos en presencia de un complejo de relaciones que involucra a víctimas y victimarios tanto como a quienes participan como aparentes espectadores.

Estos procesos de reproducción de la desigualdad entre niños, suelen pasar desapercibidos a los ojos de los adultos siendo una continuación de la gramática que recorre la vida cotidiana. La intervención de los mayores en situaciones discriminatorias suele desplazar el sentido de la relación originaria al sancionar la transgresión a reglas disciplinarias (como el uso de epítetos obscenos o el empleo de la fuerza física) pasando por

alto el contenido político de la relación basada en la exclusión. Esto quiere decir que las/los docentes encubren involuntariamente la discriminación dejando operar inadvertidamente la ideología mediante el desplazamiento de sentido de la acción infantil y sancionando su efecto y no su causa y de este modo naturalizando la exclusión (haciéndola invisible). Por esa razón, la discriminación encubierta, envuelta en sutiles mecanismos de descalificación y segregación, forma parte de las prácticas cotidianas instituidas, siendo incorporadas al proceso mismo de escolarización.

No debe pasar por alto que tal encubrimiento se desarrolla contradictoriamente, ya que no podemos declarar a la escuela como un espacio exclusivamente productor de desigualdad. Más bien, retomando nuestra primera advertencia, es preciso reconocer que como albergue de prácticas sociales, la escuela contiene procesos discriminatorios. Este costado oscuro de la vida cotidiana escolar convive con formas emergentes en un sinfín de contradicciones que actualizan las estrategias creativas que involucra no sólo a madres y niños, sino también al personal docente cuya preocupación sostiene, sin claudicar, la tarea de educar.

IV.4. Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada

La institución imaginaria escolar, tal como la hemos conocido en la escuela moderna instaurando un sentido civilizatorio indiscutible, manifiesta desde hace años una aguda crisis. La clausura del sentido originario ha dado lugar a un proceso de reestructuración que incorpora al sistema educativo a las reformas neoliberales, diseñando un renovado discurso pedagógico y provocando nuevos dispositivos de disciplinamiento. Los cambios introducidos extienden la crisis de sentido, pues las escuelas periféricas no son funcionales al mercado laboral selectivo y por el contrario, el incremento de la exclusión social exacerba los conflictos culturales en las escuelas de pobres.

Los cambios imponen una reestructuración de la vida cotidiana escolar al incorporarse nuevos criterios que definen logros y metas funcionales al gerenciamiento educativo, flexibilizando la estructuración del tiempo y del espacio, redefiniendo roles, pero no han alterado el substrato ideológico de los modelos ideales sobre los que se asientan las representaciones escolares. El perfil de buen alumno, por ejemplo está aún más alejado de los niños de los barrios populares que lo estuvo el alumno ideal de la escuela positivista. El agudo proceso de exclusión social de los secto-

res populares y la clase media del proyecto neoliberal no puede estar ajeno a la vida cotidiana de la escuela, de modo que las expectativas de su renovación convierte a la propuesta educativa en una paradoja de sentido: volver funcional una escuela que condensa las contradicciones más flagrantes del sistema capitalista globalizado. La formación docente que proponen las políticas educativas neoconservadoras acentúa la precariedad en la formación científico ideológica de maestros y maestras, apelando a metas que los organismos internacionales recomiendan para privatizar la escuela pública y flexibilizar el trabajo docente.

Las innovaciones que incorporan las escuelas a través de programas y proyectos cooptan buena parte de la iniciativa docente para producir una transformación en la calidad de su trabajo, logrando apenas cierto alivio disciplinario al adoptar nuevas formas de desempeño, que lejos de recuperar críticamente el significado político cultural de la relación pedagógica, apelan a metodologías atractivas que cautivan el interés infantil, renovando su función ideológica. Más que colaborar con la construcción de una nueva escuela que dote a los niños de significados que afirmen una identidad solidaria e interrumpa los circuitos de exclusión en su interior para fortalecer los espacios de construcción de la ciudadanía, la reforma educativa renueva las formas, deteriorando las condiciones de trabajo de los docentes y apelando a un falso discurso crítico. Es falso pues priva al personal docente de condiciones de producción del conocimiento, renovando su rol de transmisor/a de saberes producidos por los intelectuales de turno.

Detenerse entonces en la pervivencia del sentido común en este nuevo contexto, ayuda a comprender la notable construcción de la hegemonía ideológica en la reestructuración capitalista (lo seguirá siendo en tanto mantenga la propiedad privada de los medios de producción) pero encubre sus contradicciones. La gramática del desorden en la escuela y la presencia de prácticas productivas negadas por el pensamiento heredado tanto como por el nuevo pensamiento neoliberal es revelador porque identifica las alteraciones que los actores colectivos ensayan en un mundo escolar que simula coherencia. Permite no sólo entender la cultura que premia la heteronomía, ahora *aggiornada* con innovaciones sino, y principalmente, desmantela los mecanismos que encubren la creación, dejando al descubierto la *poiesis*, esa condición instituyente de lo colectivo.

Las reformas educativas que se implementan desde hace unos años en nuestra provincia, refuerzan la estructura autocrática, incentivando la división social de las escuelas al exigir en forma uniforme el cumplimiento de los nuevos criterios de organización, sin tomar en cuenta las condiciones particulares en que las escuelas periféricas llevan a cabo su labor. Las exigencias técnico/burocráticas de presentación de los Proyectos Institucionales Educativos han sido una forma práctica de renovar la subordinación de las escuelas a la política educativa e impedir la producción colectiva de proyectos.

La escuela se reinstituye de este modo, renovando su vida cotidiana de acuerdo a las nuevas coordenadas. Pero la existencia de conflictos a través de los cuales se libera la tensión que el propio sistema social produce, demuestra que ese anhelo del imaginario de que cada uno en la escuela cumpla con el mandato queda insatisfecho. El malestar resultante en realidad representa la continuidad de las contradicciones de clase, de edad y género no resueltas que estallan en la escuela ante la impotencia de las y los docentes.

Si tuviéramos que expresar sintéticamente cómo entendemos la construcción de la vida cotidiana, podríamos decir que las escuelas periféricas lo hacen en un proceso contradictorio de apropiación y negación del medio social y cultural de sus alumnos y que su particularidad consiste precisamente en identificar su construcción histórica. El colectivo docente libra una lucha desigual por cumplir con imaginarios que aspiran a afirmar un orden escolar homogéneo, basado en modelos alejados de la realidad de las clases subalternas, contradicción que se acentúa hoy con las nuevas políticas educativas neoliberales. Pero si tal objeto, en vez de ser medido con la vara de la regularidad o de la obediencia a las estructuras del poder político, es construido por una mirada oblicua, transversal, la vida cotidiana escolar nos permite reconocer las prácticas productivas que la propia institución imaginaria escolar des-conoce, niega, omite, porque son prácticas de ruptura del orden tan celosamente legitimado.

Donde hay sujetos existe autonomía porque toda institución alberga procesos instituyentes cuya debilidad no depende exclusivamente de la potencialidad del poder sino de la capacidad colectiva de intervenir. Las narrativas se encuentran relativamente dominadas por una manera de pensar y enunciar lo institucional que niega, esconde y/u oculta la poiesis. Por eso la autonomía no se inventa, ni se decreta, se construye y ejercita

como el poder, fortaleciendo la producción instituyente (las rupturas del sentido común, las alternativas, los proyectos colectivos).

El peso de los imaginarios escolares recae fundamentalmente en los docentes, depositarios de la cultura universal que ni siquiera dominan. El carácter doblemente alienado de su trabajo se mitiga en parte en el aula porque la conflictividad de la tarea pedagógica hace prácticamente imposible cumplir con el deber. Su trabajo entonces consiste en librar una lucha de significados que convierte ese espacio en un proceso cultural contradictorio, sumamente heterogéneo y cuyas estrategias se configuran en torno a la experiencia práctica acumulada. En los procesos de negociación que encara, suelen pasar desapercibidas las prácticas infantiles que escapan, sortean, burlan el arbitrario pedagógico, efectuando procesos de aprendizajes no escolarizados. En este sentido podemos afirmar que cada aula es un mundo plagado de vivencias y atravesados por significados contradictorios, un mundo que encubre mucho más de lo que las representaciones, creencias y experiencia acumulada permiten observar.

Las estrategias docentes que intentan intuitivamente la resolución de los conflictos culturales son fértiles para analizar la producción cultural al interior de la escuela. Bajo formas precarias de autonomía, dadas las condiciones en las que se desarrollan, las búsquedas tácticas de aliviar las contradicciones pueden ser sintetizadas en estrategias basadas en la sensibilidad que da paso al asistencialismo, la afectividad aliada a la solidaridad con los sectores subalternos y la contención social, que desplaza en parte la función transmisora de la cultura legítima dando lugar a otros significados que no alcanzan a constituirse en proyectos alternativos y de democratización del saber porque son experiencias involucradas en procesos discriminatorios inadvertidos, sujetas a un sentido común que obtura la elucidación y desprovistas de un sentido político e ideológico que altere la reproducción cultural. Las formas concretas de operar estas prácticas, sin duda creativas, no se resuelven en una estrategia sistemática, objetivada, teorizada y transmisible sino que se ejercitan en forma fragmentaria, inconstante (en determinadas materias o contenidos curriculares, en determinados momentos de la jornada escolar) y no incluidas en un proyecto colectivamente instituido. Los PEI conocidos son formulaciones que rara vez se basan en la experiencia práctica. La cultura del deber y la formalidad encubre las experiencias emergentes.

Si de reconocer los procesos productivos en la escuela se trata, no

hay mejor objeto de estudio que analizar las prácticas infantiles. Las relaciones infantiles no están dominadas completamente por el orden escolar porque en su práctica cotidiana proyectan aspectos residuales y emergentes de la cultura popular que ingresan contradiciendo, aunque sea parcialmente, su estructura simbólica. Las estrategias infantiles están recorridas por estas contradicciones y su elucidación permite entender la escuela como un espacio de apropiación de culturas que se interpenetran contradictoriamente.

En los lugares residuales (apropiación infantil de rincones de espacios más públicos de la escuela como patios o comedor tanto como en espacios más privados como los baños o algún sector del aula), los niños manifiestan cierta libertad para llevar a cabo prácticas que quieren ocultar de la mirada adulta. Son espacios cuyo sentido es producido por los propios niños en procesos colectivos de apropiación, creando tradiciones que son transmitidas a los más pequeños en el ejercicio no sólo de sus apropiaciones del mundo adulto, sino también de reglas que ellos mismos crean al declarar como propio el tiempo del juego. Estos momentos conjugados en lugares conquistados, albergan prácticas que resignifican el espacio escolarmente ordenado.

Claro está, estas estrategias de creación del mundo infantil en la escuela no se prueban al margen de las relaciones con los adultos. Los niños aprenden a tensar la relación con el adulto desde los primeros años en su hogar, a identificar los márgenes que cada adulto permite en la relación, de allí que el poder adulto produce condiciones de emancipación o subordinación. Este aprendizaje previo condiciona también las relaciones entre niños y niñas. La cuestión es atravesada sin duda por las diferencias de género además de la edad: no es casual que las estrategias de resistencia y producción sean más débiles en las niñas, quienes están sujetas a procesos de control más estrictos en su vida familiar y corroboradas en la vida escolar.

Es bueno aclarar que las estrategias infantiles no apuntan exclusivamente a alterar o resistir el orden escolar. Debemos reconocer que los procesos de apropiación en tanto incorporación de reglas, usos y costumbres son básicamente procesos de reproducción de un orden simbólico que enseña a los niños los límites de su autonomía, más que sus derechos. Gran parte de las prácticas infantiles consisten en procesos de apropiación de las normas y su escolarización se realiza mediante el em-

pleo de estrategias reproductivas, es decir, de conjuntos de prácticas ligadas al disciplinamiento en el aprendizaje de una cultura ajena y a la incorporación de las normas y valores que la fundamentan. Estas prácticas están contenidas fundamentalmente en la clase, momento de intenso vínculo con el adulto mediado por los procesos de conocimiento.

Las estrategias productivas en cambio, son prácticas que se constituyen alterando ese orden, interviniendo en la configuración de lo cotidiano, creando lugares propios, dotando de sentido un tiempo no escolar. Podemos afirmar entonces que la noción de lo escolar refiere a un conjunto de representaciones coherentes acerca de las prácticas reconocidas como educativas en un tiempo/espacio estructurado por el sistema educativo y actualizado por la institución imaginaria particular.

Las estrategias que emplean los niños para mantenerse al interior del sistema escolar nos pone también en contacto con el sistema de disposiciones, habilidades, competencias lingüísticas, en fin, herramientas de apropiación logradas en el espacio del hogar que si bien estructuran los marcos de referencia, proveen de una trama cultural que les habilita a intervenir.

Las estrategias infantiles en escuelas periféricas no pueden ser generalizadas porque ante todo debemos analizar las condiciones de producción de estas estrategias, en tanto producción que no es libre ni autónoma sino que elaboran y desarrollan en un campo dominado por el adulto. Su identidad de clase, de género, los vínculos establecidos por la familia en la escuela y con los docentes y la particularidad de la gestión escolar, son algunas de las coordenadas que deben tomarse en cuenta. Las estrategias de acomodación, de negociación, de oposición, de anticipación, están presentes en la vida cotidiana escolar y hacen que la rutinaria jornada esté salpicada de picardía, de resistencias, de juegos que el adulto admite, rechaza o sanciona. En este terreno la producción es impredecible pero posee una gramática que explica el mundo subterráneo de lo escolar y que, en la jornada visible, se expresa en un nivel de malestar que trasparenta la inutilidad de las representaciones que dominan el sentido común docente para comprender las prácticas infantiles.

La socialización entre pares, comprende procesos de apropiación que reeditan de modo particular la imposición normativa escolar y las reglas sociales comunes en su medio social. Así pues, detenerse a analizar las reglas que los propios niños se imponen en esta apropiación del espacio,

nos puede dar elementos para entender la integración de normas contradictorias. Un ejemplo de ello, es la simulación de respeto a ciertas normas disciplinarias y su abierta transgresión en determinados momentos/espacios de la vida escolar, menos sujetas al control adulto. Ello nos permite ingresar a la suspicacia, el sentido de oportunidad, la hábil maniobra de negociación de los niños en el empleo de estrategias de simulación, creación de reglas propias y subversión en la escuela, que se integran contradictoriamente.

Es equivocado, entonces, entender que las estrategias infantiles son bipolares, que oponen adaptación/resistencia, obediencia/desobediencia, porque se trata de procesos culturales complejos en los que intervienen, efectivamente, oposiciones, desobediencias y procesos de apropiación pasiva, pero en el marco de una construcción colectiva de la identidad infantil que no es predeterminada por la identidad escolar sancionada por la institución imaginaria de la escuela.

La construcción del espacio social fuera del escenario escolar les posibilita a los alumnos otras formas de relación y de comunicación que están vedadas al interior de la escuela. En ella el orden imaginario instituye un dominio espacial que pierde sentido en lugares "desordenados". En nuestro estudio encontramos (puesta nuestra mirada en lograrlo porque no se deja ver con facilidad) que los niños, a pesar que el aula es un espacio privado en el que prima un control individualizado, convierten ese espacio en propio, ejerciendo también algunas formas de control sobre su propio tiempo a través del juego. Los chicos atraviesan el orden del aula: roban atención a la tarea, simulan trabajar, alternan el cuaderno con el juego, juegan escamoteando el control docente, a veces con su anuencia, acelerando el trabajo escolar para crear un tiempo excedente productivo de entretenimiento.

Todas estas prácticas, presentes todo el tiempo que dura una clase, nos advierten de la distancia tremenda que existe entre la expectativa del adulto y los intereses infantiles. A contramano del imaginario escolar, los niños en el aula no racionalizan el orden de prioridad de las actividades. Sus necesidades se expresan en forma práctica, dirigiendo su atención en forma espontánea hacia acciones e intercambios placenteros, rara vez cautivados por un contenido escolar, en un entretiem po colmado de gestos, expresiones, movimientos, que hacen de su perpetua inquietud un conglomerado de prácticas no ligadas al tiempo estructurado de la clase, sino

por las condiciones de producción del saber propiciadas por las consignas.

Tal vez, la producción cultural más negada en la escuela sea precisamente la más próxima a la tarea pedagógica: cómo los niños interpretan desde su carga semántica un saber que les es extraño, pero que suele tocar las marcas de su propio territorio cultural. Esos son los momentos en que, en su intervención, algunos alumnos efectúan una transposición, la mayoría de las veces considerada inoportuna para el adulto que prefiere un aprendizaje sin contradicciones y en los términos que establece el texto.

Podemos referirnos entonces a la complejidad, provisoriedad y construcción contradictoria de la VCE en varios sentidos: en tanto la vida misma en la escuela es heterogénea (la jornada escolar es repetitiva pero irreplicable), porque ingresan a ella las contingencias de las condiciones de vida de los sectores subalternos provocando el sentido hegemónico de educar; porque la práctica de los sujetos de la educación es renovada, investida de diversos sentidos, en definitiva, histórica; porque la presencia de la autonomía interrumpe a cada momento un orden anhelado sin fisuras por la institución imaginaria escolar, sin que pueda evitarlo.

Bibliografía

- APPLE, M. **Teoría crítica y educación**. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997.
- BACZKO, B. **Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas**. Nueva Visión, Buenos Aires, 1991.
- BERNSTEIN, B. **Clases, Códigos y Control**. Ediciones Akal, Madrid, 1998.
- BOURDIEU, P. **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Taurus, Madrid, 1999.
- **El sentido práctico**. Edi. Taurus, Madrid, 1991.
- CANTERO, G.; CELMAN, S. "La gestión escolar en condiciones adversas" En: **IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año VII, N° 12, Buenos Aires, 1998:9-17.
- CASTORIADIS, C. **La Institución Imaginaria de la sociedad**. Vol. I y II. Tusquet Ed., Buenos Aires, 1993.
- **Hecho y por hacer: pensar la imaginación**. EUDEBA, Buenos Aires, 1998.
- **Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto**. Gedisa, Barcelona, 1994.
- CODO, W. (Comp.) **Educação: carinho e trabalho**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1999.
- DE CERTAU, M. **La invención de lo cotidiano**. Universidad Iberoamericana, México, 1996.

- FRIGOTTO, G. **La productividad de la escuela improductiva**. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998.
- GADOTTI, M. "Una escuela con muchas culturas. Educación e identidad: un desafío global". En: **Crítica Educativa**, N° 2, Año II, Buenos Aires, 1997:13-28.
- GIROUX, H. **Placeres Inquietantes, aprendiendo la cultura popular**. Paidós, Barcelona, 1996.
- GIROUX H.; MCLAREN, P. **Sociedad, Cultura y Educación**. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998.
- GRAMSCI, A. **El materialismo histórico y la Filosofía de Benedetto Croce**. Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.
- HELLER, A. **Sociología de la Vida Cotidiana**. Ed. Península, Barcelona, 1987.
- JAMESON, F. Sobre los "Estudios Culturales". En: Grunner, E. (Comp.) **Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo**. Paidós, Buenos Aires, 1998:69-136.
- JELIN, E. "Familia: crisis y después...". En: Wainerman C. (Comp.) **Vivir en familia**. UNICEF- LOSADA, Buenos Aires, 1994.
- LANDREANI, N. "Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: Un falso dilema En: **Ciencia, Docencia y Tecnología**, nº 1, año I, 1990: 23-48.
- , "El proceso de apropiación institucional (o de cómo pagar el derecho de piso)". En: **Crítica Educativa**, Año I, N° 1, Buenos Aires, 1996:6-14.
- , **Pobreza y exclusión social: para entender las escuelas urbano marginales**. Cuaderno de Capacitación Docente N° 2, FCE- UNER, 1994.
- , "La deserción escolar: una manera de nombrar la exclusión social" En: **Crítica Educativa**, Año III, N° 4, Buenos Aires, 1998a:3-13.
- , "La producción cultural en las escuelas". En: **Revista Argentina de Educación**, Año XVI, N° 25, AGCE, Buenos Aires, 1998b:23-31.
- LEON, E. **Usos y discursos teóricos sobre vida cotidiana**. Anthropos, CRIM-UNAM, México, 1999.
- MARGULIS, M., URRESTI, M. **La segregación negada. Cultura y discriminación social**. Biblos, Buenos Aires, 1998.
- MARTINEZ, D. "Vigencia del análisis del proceso de trabajo en el campo sindical". En **La política y el trabajo de fin de siglo**. Publicación del Instituto de Estudio y Formación CTA, Buenos Aires, 1999.
- MC LAREN, P. **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela en el cuerpo**. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1999.
- MINGO, G. y col. **La pobreza: condiciones de vida en la ciudad de Paraná**. Informe Final, FTS -UNER, Entre Ríos, 2000 (inédito).
- MINUJIN, A.; KESSLER, G. **La nueva pobreza en la Argentina**. Planeta, Buenos Aires, 1995.
- POPKEWITZ, T. **La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente**. Edic. Pomares-Corredor, Barcelona, 1998.
- RIGAL, L. "La escuela crítico democrática : una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En: **La Educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Ed. GRAO, Barcelona, 2000.
- ROCKWELL, E. : **La escuela cotidiana**. FCE, México, 1995.
- TORRADO, S. **Familia y diferenciación social. Cuestiones de método**. EUDEBA, Buenos Aires, 1998.

- WILLIAMS, R. **Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad**. Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- WILLIS, P. **Aprendiendo a trabajar**. Akal, Madrid, 1988.
- ZIZEK, S. "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional" En: Grunner, E. (Comp.) **Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo**. Paidós, Buenos Aires, 1998:137-188.