

# Ciencia, Docencia y Tecnología

Programa de Posgrado en Ciencias Exactas y Naturales  
Mestrado en Física

Edición 1998  
Nº 16, Año IX  
Buenos Aires, Argentina  
1998

Universidad Nacional de Entre Ríos  
Buenos Aires, Argentina



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

## Ciencia, Docencia y Tecnología

Nº 16, año IX, junio de 1998

### Directores

Secretaría Académica,  
Prof. María A. G. F. de Marcó

Secretario de Investigaciones Científicas,  
Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos,  
Lic. Rubén H. G. Edsberg

### Asistente de Dirección

Prof. Silvia M. Storani

### Diseño, Composición y Diagramación

Guillermo Mondejar

### Impresión de tapas

Imprenta Macagno

### Impresión de interior y armado

Imprenta de la UNER

### Domicilio

Rectorado de la UNER  
Eva Perón 24, (3260) Concepción del Uruguay,  
Entre Ríos, Argentina.  
Tels.: 0442 - 22108 / 27654 / 27631  
Tel/Fax: 0442 - 25573

### Suscripciones y Canje

Casa de la UNER  
25 de Mayo 64, (3100) Paraná, Entre Ríos.  
Tel.: 043 - 225507. Fax: 043 - 226308

I.S.S.N.: 0327-5566

Registro de la Propiedad Intelectual: Nº 881971  
Los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresan necesariamente la opinión de la Dirección de la Revista.

Los artículos pueden reproducirse total o parcialmente con fines educativos, no comerciales, siempre que se haga la cita de la fuente y se envíen a **Ciencia, Docencia y Tecnología** tres ejemplares de la revista o periódico que haga la publicación.

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

### RECTOR

CR. CESAR GOTTFRIED

### Vicerrector

Lic. Susana Novello de Mettler

### Secretario General

Cr. Eduardo R. Bértoli

### Secretaría Académica

Prof. María A. G. F. de Marcó

### Secretario de Bienestar Estudiantil (a/c)

Ing. Gustavo Menéndez

### Secretario Económico Financiero

Cr. Hugo R. Larrazábal

### Secretario de Extensión Universitaria y Cultura

Ing. Gustavo Menéndez

### Secretario de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos

Lic. Rubén H. G. Edsberg

### Secretaría Privada

Sra. Silvina S. de Frúniz

### Secretaría del Consejo Superior

Srta. María Magdalena Rodríguez



## Índice

### 7 Ciencias Sociales

#### Investigación

9 MUJERES DE SECTORES POPULARES.  
TRÁNSITO DEL ÁMBITO PRIVADO AL PÚBLICO  
*Alicia Genolet y equipo*

39 LACTANCIA MATERNA  
*Jorge Luis Pepe y equipo*

63 IMPLICANCIAS DEL PERSONALISMO EN EL PLANO EDUCATIVO.  
ARGENTINA: 1976-1982  
*Carolina Gorfinkel de Kaufmann y equipo*

107 INTEGRACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD  
*Nélida Landreani y equipo*

133 LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO POPULAR EN LOS '70.  
LA MIRADA DE «COMUNICACIÓN Y CULTURA»  
*Victor Hugo Lenarduzzi*

#### Ensayo

157 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN TÉCNICA. ALGUNAS PRECISIONES  
*Juan Carlos Cernuda*

#### Iniciación a la Investigación

171 CELIA ORTIZ DE MONTOYA Y LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS AL NORMALISMO  
(1920-1932)  
*Mario Sebastián Román y equipo*

### 201 Ciencias Exactas y Naturales

#### Investigación

203 MULTIPLICACIÓN DE ESPECIES FORESTALES POR TÉCNICAS DE MICROPROPAGACIÓN  
(Cultivo «in vitro» de meristemas y tejidos)  
*Victor Hugo Lallana y equipo*

Paidós Educador, México, 1987, p. 49-50.

- (71) Ver Alliaud, A., *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* y 2, Editorial CEAL, Argentina 1993; Puiggrós, A., *Sujetos. Disciplina y Currículum. En los orígenes del sistema educativo*, Editorial Galerna, Argentina 1990.
- (72) Tal y como señala Davini (1995) «En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de «homogeneidad» para que la sociedad civil se conformase. Asumiendo la posición de 'Estado educador'...» actuó en función de los proyectos hegemónicos de las élites dominantes. «En este marco, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores —los docentes— representaron instrumentos privilegiados ... La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales ...», p.22.
- (73) SOBRINO, E., *Las ideologías pedagógicas*, op. cit.; p. 58
- (74) KAMINSKY, G., *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Editorial Lugar, Buenos Aires, 1990, p. 14.
- (75) KAMINSKY, G., *ibidem* p. 103-104 señala que el prototipo autoritario adopta muchas de las siguientes conductas:
- acepta rígidamente los valores convencionales,
  - no toma decisiones morales autónomas,
  - rechaza con violencia todo lo diferente,
  - piensa en términos fijos y estereotipados,
  - prefiere caracteres inmutables (raza, sangre, patria) a valores sociales,
  - piensa en términos jerárquicos,
  - preconiza el mantenimiento del status-quo,
  - acepta la autoridad por la autoridad,
  - rechaza el pensamiento crítico,
  - niega los conflictos personales y de su grupo,
  - adhiera a los valores de la tradición, de la familia y de la tierra,
  - es ultramontano en lo religioso,
  - es un obseso del orden.
- (76) KROSTCH, P., op. cit., p. 216.
- (77) HELLER, A., *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo, México, 1985, p. 35.
- (78) GARCÍA MÉNDEZ, E., *Autoritarismo y control social*. Argentina, Uruguay, Chile, Edit.Hammurabi, Buenos Aires, 1987, p. 242.

## Investigación Ciencias Sociales

### INTEGRACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD\*

**Directora:** Prof. Nélica Landreani\*\*

**Equipo:** Gloria Galarraga, Susana Valentinuz, Silvina Baudino

**Becarios:** Susana Castagno, Susana Nadalich, Adriana Vallejo, Gabriela Vainstein

**Participaron en algunas etapas:** Marta Fernandez, Raquel Basso y Susana Berger

**Ayudantes Alumnas:** Laura Frutos, Mariela Moreno, Carolina Pasgal, Stella Maris Altamirano

*Este proyecto tuvo como principal objetivo estudiar la relación que establecen las escuelas con su medio social inmediato. Los reiterados conflictos entre padres y maestros, entre organizaciones comunitarias e instituciones escolares, se desnudan en este estudio en profundidad, que se llevó a cabo desde 1990 a 1995, en dos escuelas públicas, teniendo por sede la Facultad de Ciencias de la Educación. Se emplearon cuatro abordajes metodológicos: análisis de la producción discursiva, observación de las prácticas cotidianas, reconstrucción de la historia de la relación escuela-comunidad y análisis institucional. El estudio permitió analizar procesos concretos de la vida escolar en ambas instituciones, posibilitando identificar las particularidades que asumen las contradicciones sociales en su vida cotidiana. La integración de la escuela con la comunidad es un anhelo del imaginario escolar que penetra en el sentido común, propiciando procesos de apropiación pasivos. Sin embargo, los procesos hegemónicos no logran el dominio absoluto en el escenario escolar, la relación de padres y vecinos con la escuela estalla en conflictos toda vez que el orden deseado es quebrado. La institución establece las condiciones de la participación aunque no puede evitar que paradójicamente se impregne de la producción cultural del medio social inmediato. Las prácticas escolares contienen la historia local constituyendo la identidad social de sus sujetos y confiriendo particularidad a la identidad institucional. En este proceso contradictorio la autonomía ocupa un espacio importante aunque no se deja ver.*

**Palabras claves:** Integración Escuela Comunidad - Prácticas escolares - Vida cotidiana - Contradicción - Hegemonía.

\* Proyecto de Investigación ejecutado en la Facultad de Ciencias de la Educación; financiado por la SICTyFRH, UNER; Informe Final aprobado por Res. C.S. Nº 65/97, del 10/04/97.

\*\* Investigadora y docente de la UNER y de la UNR. Titular de cátedra en **Sociología de la Educación** en ambas universidades. Dirección particular: Alte. Cochrane 1434 (3100) Paraná, tel.: 043-363881. e-mail: landrean@satlink.com

## Introducción

Este estudio, realizado en la ciudad de Paraná entre 1990 y 1995, se propuso indagar en la construcción de la conflictiva relación de la escuela con su medio social. Inicialmente encarada a solicitud de las autoridades del Consejo General de Educación ante la reiteración de conflictos en escuelas de la provincia, con el cambio de gestión, pronto se abandonó el interés oficial por el tema de modo que la investigación continuó sin que se concretara un convenio formal.

Las escuelas poseen una conflictiva cotidianeidad. Con mucha frecuencia somos testigos (o protagonizamos) interpelaciones de padres, grupos u organizaciones vecinales a escuelas o a algunos de sus miembros. Por otro lado, docentes y directivos suelen lamentar la falta de participación de la comunidad, o la intromisión de algunos padres en «asuntos que no les conciernen». La participación es retaceada o produce frecuentemente conflictos de autoridad. Rara vez encontramos proyectos educativos que incluyen a la comunidad como parte de su vida escolar y en esos casos parecen ser vulnerables por su fragilidad institucional, ser efímeros o estar reducidos a una gestión aislada.

Este desencuentro, que parece agudizarse en los últimos diez años, se origina en la idealizada relación de la escuela con su comunidad, imaginada socialmente como un vínculo sin fisuras, en franca armonía y cohesión. La realidad, sin embargo, hace trizas ese orden deseado y en las escuelas estos problemas se suceden con harta frecuencia.

La crisis educativa, por otra parte, se ha manifestado en una protesta docente organizada en contra de la política oficial y cuenta con el apoyo de muchos padres que reconocen la relevancia de la institución para la familia. Como ven, esta articulación no sólo es conflictiva sino que comporta contradicciones propias de la sociedad en su conjunto, la degradación de lo público, el desprestigio y la rigidez de las instituciones, la insatisfacción, la pérdida de sentido, parecieran concentrarse en las escuelas, como cajas de resonancia.

**El estudio realizado se propuso entender el problema como paradojas de sentido, como expresiones particulares de las agudas contradicciones sociales de la nueva etapa del capitalismo.**

## 1. Las preguntas iniciales

Quienes se desenvuelven en el campo educativo seguramente coincidirán con nosotros en que las escuelas son semejantes entre sí porque comparten una estructura normativa sedimentada simbólicamente, sujetas a un sistema altamente controlador y jerárquico. Sin embargo, al mismo tiempo, cada escuela se distingue, es única, produce un mundo propio que exige procesos de apropiación particularizados y selectivos. Averiguar cómo se produce socialmente la institución escolar y cómo se construye la relación con el medio social inmediato equivale, pues, a penetrar en la dialéctica entre particularidad y generalidad en el campo educativo.

Los interrogantes iniciales provienen de dos fuentes principales. Por un lado, de preocupaciones teóricas acerca de la función social de la escuela en momentos de reestructuración del mundo capitalista y la crisis social que desata y que se condensa particularmente en la institución escolar, produciendo rupturas de sentido y quebrando el pacto político con la sociedad civil. Por otro lado, del interés por profundizar en el conocimiento de frecuentes casos concretos de conflictos en la provincia con características comunes.

En esa búsqueda, las primeras preguntas que nos formulamos fueron:

¿Las contradicciones sociales producen los conflictos en el escenario escolar? ¿de qué manera?

¿Cómo se encarna la sociedad política en la historia cotidiana de cada institución y cómo interviene el medio social inmediato en su apropiación?

¿Qué papel juegan los distintos actores (alumnos, docentes, padres, directivos, vecinos, ordenanzas, miembros de cooperadoras, etc.) en esta construcción, y cuáles son las lógicas de sentido presentes en las apropiaciones de lo escolar?

Nuestros interrogantes iban un poco más allá de las preguntas que habitualmente los maestros se formulan: «¿Por qué se producen los conflictos?» «¿Por qué no nos apoyan?» «Todo el esfuerzo que hacemos... ¿y para qué?, ¿para que la comunidad nos ignore, o nos señale con el dedo?»

## 2. Estrategia metodológica

A diferencia de los estudios macrosociológicos, con una vasta tradición en investigar la relación entre educación y sociedad, nuestra investigación se

propuso, en cambio, penetrar los procesos concretos de producción y reproducción social, encarando a las escuelas como escenarios donde se entretujan prácticas cotidianas que particularizan la función educadora.

El estudio en profundidad, tal como denominamos nuestra estrategia metodológica, recupera las técnicas de aproximación a lo particular sin abandonar el empleo de categorías sociales que permiten teorizar la expresión menuda de los procesos sociales globales, en marcos contextuales de tiempo y espacio que les confieren individualidad. Siendo la relación escuela comunidad sumamente compleja y multideterminada, nuestra opción metodológica fue establecer el foco de la mirada desde la perspectiva escolar, es decir, centrando el análisis de la integración desde el terreno escolar mismo y mirando desde allí sus historias y aconteceres.

La investigación se ha realizado a través de una combinatoria de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad a distintos actores, observaciones sistemáticas en distintos ámbitos y momentos de la vida cotidiana, análisis de material documental, el empleo de técnicas no convencionales como talleres de reflexión con dispositivos analizadores, uso de fotografías, grabaciones, videos, la realización de dibujos y expresión plástica.

Para llevar a cabo este complejo estudio nuestro equipo se internó en la vida de dos escuelas públicas de nivel primario: una escuela centenaria de origen rural y asentada en un barrio tradicional de los suburbios de Paraná poblada originalmente por inmigrantes. Y otra urbano marginal, ubicada en un barrio socialmente periférico, cercano al casco céntrico de la ciudad, creada hace unos cuarenta años aproximadamente y que cuenta con una edificación nueva. El criterio de selección de las escuelas fue que se trataran de instituciones enclavadas en realidades socioculturales diferentes para facilitar la identificación de los procesos globales a pesar de las historias locales.

El objeto de estudio se encaró entrecruzando tres dimensiones de la relación: el medio sociocultural inmediato (comunidad o barrio), la institución escolar (escuela) y el vínculo pedagógico (la relación docente-alumnos) como dimensión interaccional que condensa la relación escuela comunidad.

Se realizó la investigación mediante cuatro abordajes metodológicos que operaron complementariamente:

- análisis de la producción de sentidos: encarando el estudio a través de talleres del personal docente de las escuelas afectadas. (Landreani)

- observación de las prácticas cotidianas, mediante técnicas etnográficas  
- reconstrucción histórica: a través del análisis de documentos de archivo y de la reconstrucción de la historia oral

- análisis institucional: organización escolar, distribución de tareas y responsabilidades, circulación de la información y comunicación institucional

El trabajo de equipo fue indispensable para efectuar la triangulación entre los abordajes, las diferentes fuentes de información y las técnicas de recolección. La contrastación del estudio con otras escuelas de la provincia permitieron validar los resultados, aunque estudios de este tipo exigen controles epistemológicos no convencionales y no se proponen su generalización.

### 3. Los presupuestos de partida

La recuperación de análisis de teóricos provenientes de la Sociología crítica (A. Gramsci, A. Heller, A. Giddens, M. Foucault, B. Baczko), de la Psicología Social (C. Castoriadis, F. Guattari, G. Deleuze), de la Antropología Social y Educativa (C. Gerth, G. Balandier, E. Rockwell), como de la Sociología de la Cultura (P. Bourdieu, R. Williams) y de la Sociología de la Educación propiamente dicha (P. Willis, M. Apple, P. McLaren, T. Da Silva, M. Gadotti, J. Tamarit, ) ayudaron a producir las hipótesis orientadoras del trabajo, como asimismo, antecedentes de estudios similares fundamentalmente latinoamericanos (E. Rockwell y J. Ezpeleta, A. Tezanos, G. Batallan y M. Saleme, I. Nogales, R. Vera, V. Edwards y J. Assaël, M.R. Neufeld, H. Méndez y D. Milstein, E. Achilli, entre otros)

Las categorías claves integración - escuela - comunidad fueron acompañadas con otras de igual complejidad como construcción social - hegemonía - medio sociocultural inmediato - imaginario social - sentido común - sentido práctico - identidad institucional - prácticas escolares - producción y reproducción cultural - orden y conflicto - contradicciones, para citar las más importantes.

En forma breve, mencionaremos algunos presupuestos que conforman la plataforma teórica del proyecto y que se desarrollan en el capítulo 3 del Informe Final: **La relación escuela-comunidad ha sido entendida como proceso de construcción social, como una red simbólica de compleja articulación entre lo civil y lo político, entre la producción cultural y la**

**normativa del sistema público.** En esta trama, la relación pedagógica condensa la relación escuela y comunidad en tanto el docente encarna la acción educativa prescripta por el estado y el alumno es portador de la producción cultural de su medio social. La escuela es escenario social y alberga una cotidianeidad conflictiva en la medida que la integración de esos mundos es un proceso de producción cultural contradictorio. Cada escuela, pues, expresa las contradicciones sociales de particular forma.

**Esta integración contradictoria se manifiesta en la identidad institucional: resultado del proceso de institucionalización de un modelo hegemónico de acción educativa que ignora la presencia cotidiana de los sectores que intervienen en su construcción.**

## 4. Las conclusiones

### 4.1. La escuela ajena:

Una de las primeras conclusiones que elaboramos a partir de la búsqueda de sentido de la información recogida es que **los docentes entienden a la escuela como ajena y externa a la comunidad.** El sentido común docente apela a distintas formas de enunciarlo: «o ellos o nosotros»; «los padres no tienen por qué meterse a decidir sobre la escuela, que decidan sobre su comunidad»; «el barrio no hace nada por la escuela», «nosotros tenemos que educarlos (a los padres) porque su medio es un desastre»; «Para eso está la escuela para que se integren a la sociedad, para que puedan salir de la vida del barrio»; «Escuela y comunidad son dos realidades muy diferentes», «Esta gente no reconoce que la escuela no es el barrio y entran como si fuera su casa») etc.<sup>(1)</sup>

**Contradiendo este sentido común (habitual e irreflexivo), la realidad sociocultural del medio inmediato penetra en la escuela mimetizándose en su vida cotidiana, e impregnando con su sello a la institución.** No solo los alumnos portan su cultura ingresándola al mundo escolar (reacio a admitirlo), sino con la presencia misma de otros actores del medio social (cooperadores, padres, miembros de las comisiones vecinales, cura, etc.) y las vinculaciones que establece la escuela con ellos en forma individual y con el barrio a través de sus instituciones (el almacén, el centro de Salud, el club, centro de participación, comisaría, etc.)

**La escuela primaria es una construcción social negada por el**

**sentido común docente.** Esta paradoja de sentido nos obligó a adoptar una estrategia para su estudio: por un lado, nos detuvimos en el análisis de la producción de significados acerca de la relación de la escuela con su comunidad al interior de la escuela, y por el otro, nos centramos en el estudio de los procesos hegemónicos, es decir, en las formas de penetración del poder simbólico en el sentido común escolar.

La mayoría de los estudios sobre el discurso docente parten del supuesto que los significados pueden capturarse al margen de las condiciones particulares de la producción simbólica y presuponen la existencia de significados legitimados e instituidos, «fijados» o que cobran entidad simbólica. El objetivo de nuestro trabajo indagatorio, en cambio, estuvo orientado por la **deconstrucción del proceso mismo de producción de significados en la escuela, y la identificación de las principales condiciones que bordeaban esa producción.** Para ello fue sustantivo apelar a los talleres como espacios colectivos de producción de significados, y analizar sus condiciones metodológicas y psicosociales.

Los talleres fueron encuentros sistemáticos, realizados quincenalmente con la totalidad del personal docente y directivo, en una de las escuelas durante tres años consecutivos. La metodología empleada estuvo centrada en el análisis de emergentes de la vida cotidiana escolar, es decir, en el análisis descriptivo de las prácticas cotidianas en la escuela.<sup>(2)</sup>

De ese trabajo deconstructivo pudimos concluir que **el proceso hegemónico (entendido como las formas sutiles de penetración del poder) se realiza a través de la producción y circulación del imaginario escolar (sistema de representaciones, emblemas, signos, imágenes, etc. que incluye la mas variada producción simbólica) reproduciendo un sentido naturalizado que supone una relación simétrica de la escuela con su medio sociocultural inmediato.** Este es el sentido de la expresión docente cuando afirma que la escuela y la comunidad son realidades opuestas, prolongando la imagen del imaginario normalista que identifica educar con civilizar.

La producción simbólica en la escuela (como en cualquier institución) está constreñida por la contextualidad, es decir no puede analizarse al margen de las condiciones particulares en las que se pone en practica y no está sujeta exclusivamente a los procesos hegemónicos discursivos. Para esclarecer la compleja trama de significados (inconstante, inconsistente, aparentemente

homogénea) que afirmaban esta idea de ajenidad de la institución escolar, utilizamos los talleres como herramienta de investigación.

En el desarrollo de los talleres logramos identificar las principales condiciones que operaban como **marco contextual de la narrativa**:

**a)** La interrupción de la vida rutinaria de la escuela producida por los talleres sistemáticos y el ingreso de los investigadores a su vida cotidiana.

**b)** Historias silenciadas que operaban como supuestos implícitos en la identidad institucional.

**c)** La malograda transformación curricular provincial (iniciada en 1989) que había desarrollado expectativas de cambio en muchos maestros, quedaron frustradas al no estar contenidas en proyectos colectivos y quedaron presas de los avatares de la política oficial.

**d)** La debilidad de la gestión institucional para contener y amparar proyectos en ciernes.

La narrativa docente es una producción no sólo situada en tiempo y espacio y hegemonizada por los imaginarios sociales sino fluctuante y desevolvente, de modo que fue preciso también identificar momentos del flujo narrativo para deconstruir la gramática de su enunciación.

**Tres momentos claves** reconocimos en el proceso de producción de significados en los talleres:

**a)** Un primer momento fue la explicitación de un **discurso formal, homogéneo**, que apela a argumentos ideológicamente asentados en el imaginario escolar. Fue el primer nivel discursivo: la narrativa de superficie, aparentemente compacta, la forma más coherente del discurso hegemónico. haciéndose patente el sentido común: repetido, irreflexivo, naturalizado. En esta etapa se hace fuerte mención a la escuela y su misión civilizatoria, la incuestionabilidad de los saberes escolarizados, los modelos de normalidad, el sentido de orden vulnerado, el disciplinamiento legitimado, etc.<sup>(3)</sup>

**b)** La descripción de la vida cotidiana escolar mediante el relato de episodios permitió, en un segundo momento, la inclusión del **saber práctico**, dando lugar a sentidos que carecen estrictamente de una explicitación verbal, sistemática y elaborada. Nos estamos refiriendo a lo que los docentes llaman «experiencia», es decir, al conjunto de conocimientos empíricos que maestros y maestras elaboran en su práctica cotidiana y que da lugar a diversidad de sentidos que quedan empañados por el sentido común. Fue un proceso de elucidación que permitió problematizar los principales emergentes de la

cotidianeidad (la indisciplina, las relaciones institucionales, el aprendizaje) Ese proceso derivó en **proyectos colectivos** que fueron tomando cuerpo al tercer año de trabajo, formas inacabadas e incipientes de autonomía colectiva. Un aspecto interesante de destacar en este análisis fue que las experiencias alternativas (que producían rupturas del sentido común) no estaban vinculadas estrictamente a estrategias pedagógicas concientemente elaboradas sino a la improvisada búsqueda de resolución de situaciones de elevada tensión en el aula (o fuera de ella) que exigían la búsqueda de alternativas forzadas por las circunstancias

**c)** Un tercer momento fue la **identificación de las condiciones de la tarea educativa**:

- Las condiciones de trabajo

- La debilidad de la gestión colectiva

- La formación profesional

En este momento, el grupo tuvo noción de la **precariedad de la construcción de la autonomía docente** porque el reconocimiento de la capacidad de producir nuevos significados (resignificación) tropezó con los límites que establece la institución.

Esta tercer etapa en la producción de significados nos conectó con los **procesos hegemónicos en tanto establecen las condiciones que censuran la capacidad creadora de maestras y maestros, al tiempo que refuerzan la reproducción de la división de clase, género, raza y edad**. Ya no era la narrativa de superficie, sino la sutileza, la complejidad, de la recursividad escolar.

¿Cómo interpretar estas paradojas de sentido? ¿Es posible generalizar este proceso de construcción de significados en las escuelas? La noción de ajenidad, esa idea de que la escuela está al «margen» de la cotidianeidad social tiene fronteras infranqueables? La principal conclusión de este abordaje fue que **los procesos hegemónicos no son uniformes ni se encarnan de la misma manera en cada institución**. La producción simbólica en cada escuela (como en cualquier institución) no está sometida a un proceso de imposición unívoca sino que se efectúa mediante procesos de apropiación particulares (Landreani, 1996a)

Las narrativas de superficie suelen inundar el campo discursivo y como decíamos, opacan la producción de sentidos, disponiendo de un discurso que se encuentra incuestionado. En ese discurso, la escuela (genéricamente)

representa la figura indiscutible de la cultura legítima. Los docentes así encarnan una figura que les niega autonomía social y política, escondiendo (y hasta propiciando la autocensura) su capacidad productiva.

Pero este proceso hegemónico da lugar a la paradoja: los alumnos, los padres y vecinos, los propios docentes «ingresan» el medio sociocultural, impregnando lo cotidiano con sus prácticas. Es imposible evitarlo. Y si se empeña en ello brotan los conflictos porque las prácticas no admiten dueños. Orden y conflicto van juntos, disimulados por la hegemonía. En el sentido común domina la noción de ajenidad pero en la práctica cotidiana los docentes admiten que la escuela se distingue por su medio social. Por eso **la identidad institucional es paradójica**: la escuela es sentida como propia de la comunidad, porque su pertenencia se efectúa mediante procesos de apropiación, y ajena a ella, porque la escuela establece (obedeciendo un mandato social) relaciones de subordinación incuestionada que no admite la intervención comunitaria. «La escuela tiene la historia del barrio, aunque no nos guste» ha dicho una docente sintetizando esta contradicción.

#### 4.2. El sentido de la relación escuela comunidad:

**El sentido de la relación de la escuela con la comunidad se encuentra atravesado por la valoración que la comunidad escolar realiza del «entorno familiar» del alumno.** La familia, en el imaginario, preanuncia la calidad de alumno en tanto se aproxima (o aleja) de los modelos de deseabilidad. **Es por eso que la relación escuela comunidad se manifiesta en contrasentidos que se expresa en conflictos de mayor tensión cuanto mayor sea la distancia que separa las ideas imágenes del imaginario (el modelo de alumno y de familia que fijan los parámetros de normalidad, la imagen de la escuela como modelo institucional) con los sujetos reales, las relaciones que se sustancian en la práctica social cotidiana.**

En las escuelas urbano marginales el mito del buen alumno y la ilusoria armonía de escuela y comunidad se estrellan con las prácticas culturales de «los pobres» porque contradicen las figuras/imágenes del imaginario.

La presencia del imaginario escolar en estas valoraciones se denuncia en las expresiones habituales de maestras al referirse a los alumnos: «*carecen de hábitos*», «*no traen nada*», «*Lo poco que aprenden lo aprenden en la escuela*», «*son lentos*», «*no son normales*», «*son discapacitados sociales*». La

constante en estas expresiones es la **caracterización negativa**. La desviación respecto del modelo de alumno recoge una vieja polémica: la lucha de clases al interior de las escuelas. El sentido común docente se mantiene aferrado a valores e ideas del normalismo positivista que negó sistemáticamente las diferencias sociales en su afán de homogeneización.

Acompañando ese modelo ideal de alumno (no sólo alejado de las prácticas culturales subalternas sino también de las prácticas infantiles de otros sectores sociales que se desarrollan a tono con las nuevas propuestas culturales dominantes) encontramos otra idea/imagen igualmente distanciada de las prácticas reales: **la ilusión de la relación armónica entre escuela y comunidad**, que contrasta vivamente con la conflictiva relación de maestros y padres. El sentido de un orden de equilibrio (como si las relaciones obedecieran a una ley natural que tiende a la armonía) prevalece en el sentido común y crea una insatisfecha expectativa de que todo ocurra «*como corresponde*». La imposición de la reforma educativa se asienta igualmente en esta incuestionabilidad del sentido de orden.

De igual forma opera la valoración que se realiza de la familia y el barrio. El abismo entre la figura idealizada de la familia nuclear y los grupos familiares que confían en la escuela, no resiste la comparación: «*carecen de hábitos*», «*los dejan solos*», «*no piensan en los hijos*», «*No les importa nada*», «*Les dan plata pero no se ocupan de ellos*». La distancia se agiganta cuanto mayor sea la brecha en los hábitos, costumbres y capital cultural. La relación que establece cada escuela está atravesada por las relaciones de poder de clase que se encarnan en las valoraciones: «*Estos no trabajan ... ¿para qué quieren tantos hijos ?*» «*No les dan nada ni les interesa educarlos*» «*Se dejan estar, no saben más que estar ahí sin hacer nada*»

**La presencia de padres en la escuela es paradójica: es un anhelo generalmente insatisfecho de reconocimiento de la labor docente y de la aspiración de ver confirmada su acción civilizatoria.** Sin embargo, los padres retacean su colaboración. Esta renuencia a participar menoscaba la autoridad escolar y la relación se tensa, en un tiron y afloje. Suele ser común que la relación escuela comunidad se defina como una «pulsada» entre el adulto y el alumno, que se hace extensivo a los padres como el ambiente inmediato responsable de la socialización primaria. El retaceo de los padres es probable que se deba a estrategias de evitación de confrontación con los miembros de la escuela ya que la idealizada armonía está impregnada del



sentido de orden que impera en nuestra sociedad.

El carácter subordinado de la imaginada relación docente-padres se reproduce en una red contradictoria en la que docentes elaboran y ensayan estrategias variadas para capturar el interés de los padres para lograr su cooperación. El fracaso en la convocatoria, está signada por el significado que la misma escuela ha construido sobre el barrio y sus familias.

**La relación que las escuelas establecen con la comunidad tienen tres formas dominantes:**

a) **La convocatoria individual a los padres**, es la forma habitual de entender la colaboración que los padres deben prestar a la acción educadora. La relación personalizada se establece a través de los alumnos y se sostiene a lo largo del calendario escolar mediante las reuniones de padres, generalmente convocadas para tratar temas vinculados a la marcha de sus hijos en la escuela. El supuesto que impera en esta convocatoria es que los padres deben apoyar su tarea específica en el aula ayudando a sus hijos a hacer los deberes, controlar su estudio, garantizar que traigan los materiales solicitados, pagar la cuota de cooperadora, mantenerse informado a través del cuaderno de comunicaciones y, sobre todo, exigir obediencia a las reglas de la escuela, formar hábitos de higiene y convivencia que redundan en un «buen» comportamiento y el respeto a la autoridad y la institución.

**El sentido de cooperación posee un denominador común: el docente establece las condiciones de la colaboración.** Por lo cual, el supuesto general adquiere características particulares propias del contexto de interacción del aula con cada maestro. Las consultas a los padres rara vez se dirige a su opinión sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos o sus expectativas en relación a la tarea escolar sino a cuestiones operativas u opciones preestablecidas. Parte de la intervención de los padres en la vida escolar se ha concentrado en la realización de los actos celebratorios: colación de grado y viajes de fin de cursos. Los imaginarios prestan conformidad a este **disciplinamiento social** y corroboran el poder simbólico ejercido por docentes y directivos, en una difusa penetración del sentido de disciplina y autoridad. Cuando algunas maestras reclaman apoyo para democratizar las relaciones con los alumnos, en busca de nuevas alternativas pedagógicas, suelen encontrarse con la exigencia de los padres de que no se alteren las reglas de autoridad y que se restituya la obediencia, interpellando muchas veces a los docentes para que apliquen con rigor las normas disciplinarias

*(¡Péguele seño si hace falta ! me dicen los padres... más todavía!) «A veces es difícil conseguir que los chicos participen... no solo no hacen caso y te desordenan todo, vienen los papás y te exigen que pongas disciplina», «Cuando les dije que los chicos tienen grupos para investigar, las madres se quejaron porque andan todo el día en la calle y no aprenden nada, prefieren que estén sentaditos, copiando»)*

La relación con padres y madres se tensa en las familias cuyos hijos alteran el trabajo escolar y estos casos el origen de los conflictos se depositan en ella, siendo la exclusión la salida favorable para la institución: *«Nos sacamos de encima un problema», «Las manzanas podridas echan a perder el cajón entero», «Por culpa de este chico ya se fueron tres de los mejores» « No lo podemos expulsar pero podemos hacer que no lo vuelvan a inscribir» «Por suerte, lo sacaron, ya no podíamos más con él, ... y con su familia claro!!*

b) La instancia de mayor ritualización de la relación que la escuela establece institucionalmente con la comunidad lo encontramos en los **actos escolares**. Como todo rito, cada acto escolar se realiza como una ceremonia en la que cada elemento, cada sujeto, juega un papel específico en un orden pautado. El lugar preestablecido de las autoridades, de los miembros de la escuela, de los niños, de los padres, de los invitados especiales, en cada acto, cobra una dimensión espacial en el cual la posición social queda materializada no solo en la ubicación de los asientos sino en el orden del ceremonial.

Los actos escolares vienen a cumplir un papel esencial en el vínculo con el medio social: la escuela exhibe públicamente su labor, la pone a consideración, de ahí que sea una liturgia cuidadosamente programada y celosamente ejecutada. El lugar de los padres y su participación en la organización de los actos varía según el motivo que convoca la ceremonia. En el día de la madre por ejemplo, ocupan un lugar preferencial y son homenajeadas con regalitos especialmente preparados. En el día del maestro en cambio, cobran las madres mayor protagonismo, aunque rara vez la institución cede totalmente la organización del acto. Es usual que algunos aniversarios patrios culminen con baile, fiesta y entretenimientos donde participa toda la familia. En estos casos, la relación de la escuela y la comunidad pareciera quedar satisfecha.

En fin, el carácter ceremonial de la práctica escolar en estas ocasiones no logra ocultar las diversas expresiones de los actores en la constitución de la vida cotidiana escolar. Los murmullos de los que observan el acto desde las orillas, el movimiento de los alumnos en las filas, inquietos, los susurros y

confidencias de las maestras, no dejan de mostrar que aún en los momentos de mayor ritualización la escuela tiene una vida social muy activa que trasciende la regulación normativa.

**c) Las organizaciones de padres:**

Los miembros de las escuelas anhelan institucionalmente lograr una relación organizada y sistemática con vecinos y padres. No desdeñan la conformación de organizaciones. Por el contrario, estimulan su participación en el apoyo de tareas no pedagógicas. La tarea de asistir y colaborar en funciones complementarias se sostiene por el aporte de los anexos: club de madres, ropero escolar, grupos de apoyo a la biblioteca, botiquín, centros o comisiones de ex-alumnos, etc. Sin embargo, la organización que posee mayor peso institucional, y que concita la mayor preocupación de cada gestión es la **Asociación Cooperadora**. Veamos por qué.

**El abandono gradual del Estado en el sostenimiento de la escuela ha generado una demanda de participación de los padres que está ligada a la necesidad de sostener económicamente a la institución.** De este modo la participación se ha centrado en la Cooperadora, por su creciente responsabilidad en la recaudación de fondos y su capacidad para mantener y mejorar el edificio, dotar a la escuela de equipamiento adecuado, y resolver problemas que exigen erogaciones.

Las Cooperadoras son motivo de frecuentes conflictos de poder en la gestión escolar. Ello es así porque el funcionamiento de la institución requiere cada vez más de su asistencia y ello genera una suerte de subordinación funcional de la escuela a las decisiones de esta comisión. La mayor injerencia de la entidad en el mantenimiento del establecimiento implica el manejo de importantes sumas de dinero cuyo origen, destino y administración quedan en manos de un grupo que en términos legales tiene autarquía aunque la dirección de la escuela ejerza el control sobre las decisiones.

Las historias escolares nos muestran que con harta frecuencia algunos miembros de cooperadoras (padres de alumnos que son activos vecinos del barrio) desarrollan procesos de apropiación institucional, interviniendo activamente en su vida cotidiana vulnerando la subordinación exigida, creando fricciones con los miembros del equipo directivo. Ello explicaría la estrecha relación que algunos directivos suelen establecer con ciertos miembros de la asociación, depositando en ellos la confianza de que no será vulnerada su autoridad.

Las historias escolares muestran que, con frecuencia, algunos padres desarrollan procesos de apropiación activos vulnerando la pretendida subordinación al intervenir en aspectos de la vida cotidiana escolar, apropiándose de la institución escolar y consecuentemente creando fricciones con las aspiraciones de subordinación de la gestión de turno. No olvidemos que el imaginario escolar tiene una omnipresencia simbólica que preestablece el marco de las relaciones también en estas organizaciones. Ello nos aproxima a la **división social de las escuelas** porque la capacidad económica de cada cooperadora dependen de la de la posición de clase de sus miembros. Las escuelas pobres poseen cooperadoras débiles, con escasa capacidad de obtener ingresos de los propios padres y con dificultad para acceder a subsidios o apoyo económico de otros sectores. Las escuelas, en cambio, que acogen sectores más ricos y con vinculaciones sociales y políticas suelen conformar cooperadoras que dotan a su escuela de equipamiento moderno, material de computación, mejorando las condiciones físicas del edificio, etc. **El arbitrario cultural** del sector social es determinante en la apoyatura económica de la escuela, reforzándose de esta manera las diferencias sociales no sólo al interior de la escuela (quiénes son los que acceden a la Comisión Directiva) sino y fundamentalmente acentuando las diferencias sociales de los alumnos en las diferentes escuelas. **Podríamos hablar entonces de la territorialización de las diferencias escolares.**

#### 4.3. Relatos de la historia de la escuela y el barrio

La reconstrucción de la historia escolar de las instituciones estudiadas nos permitió penetrar en los lazos que establecieron los sujetos vinculados a la escuela y cómo históricamente fueron adjudicando sentidos a ese vínculo. Escarbar en los archivos, remover recuerdos y recopilar anécdotas, nos posibilitó armar la historia de ambas escuelas en su barrio: historias retaceadas, almacenadas en trozos y plagadas de conflictos, contadas de diversos modos y sentidas de distintas maneras.

El ocultamiento sistemático de las historias es parcialmente suspendido con los aniversarios de fundación de las escuelas. Entonces, se releva información que permite recuperar su cronología. Las historias formales se arman como rompecabezas en los que cada gestión ocupa un espacio previsible: el listado de directores, las ampliaciones del edificio, las promociones, la planta del personal, el acta fundacional, se constituyen en documentos

que suelen ocultar la vida particular y contradictoria de los sujetos que hacen la historia viva de la escuela en el barrio.

A pesar de esta hegemónica negación por considerar como parte del presente la conflictiva construcción de la institución, la historia deja huellas: la memoria queda reservada en quienes transcurrieron la vida escolar y puede ser recuperada a través de la historia oral.

Cada gestión establece un hito en la historia formal de las escuelas, criterio que abunda en la idea de que cada gestión inaugura un momento que queda fijado a las características particulares del director o directora y su manera de encarar la relación con el barrio. En nuestra búsqueda pudimos encontrar trozos de historia almacenada en material documental y completada con la historia oral de algunos protagonistas. Estas fuentes, recortadas, con datos dispersos, nos mostró una dimensión de la historia: **un proceso fragmentado y oculto**. Tal vez el ejemplo más claro de esta discontinuidad de la historia escolar lo encontramos cuando revisando papeles de una vieja carpeta pudimos identificar cuatro fundaciones de la biblioteca de la escuela a lo largo de sus cien años de existencia. Con nombres distintos, ninguna de las fundaciones hacían referencia a la biblioteca anterior. No está demás aclarar que la escuela nunca interrumpió su labor en el barrio.

En alguna ordenanza del Consejo de Educación se indica la destrucción del «papeleo» cada diez años. Sin que ningún directivo o funcionario pueda explicar su origen, los materiales de archivo son quemados periódicamente colaborando así con un «presente permanente» que desdeña la historia. En todo caso, es frecuente encontrar el Album de Oro, que conserva fotografías de algunos acontecimientos importantes: promociones, actos escolares, aniversarios, ordenados cronológicamente.

Los **protagonistas de la historia escolar** relatan de diversa manera su paso por la institución y elaboran versiones que tienen que ver con el lugar asignado.

**a) Los docentes se extrañan de no poder conformar un relato único y «verdadero» de la historia de la escuela porque su sentido común mantiene hoy el mandato de la «unidad de criterios».** El imaginario escolar no admite escuelas contradictorias y menos aún con rupturas o quiebres en un proceso que se imagina coherente, sostenido. María Rosa, una maestra que participó activamente en la reconstrucción de la historia de su escuela en el barrio, nos confió apesadumbrada «*Esta escuela*

*tiene agujeros negros en su historia»* al referirse a momentos que parecían fugarse, sin dejar huellas, momentos sin contenido aparente, sin indicios a nuestro alcance. Ella quería mostrar la historia tal como es relatada a los alumnos: como una cronología de hechos, sin fisuras. Pero esa es una constante que recorre a las escuelas en su conjunto.

Los docentes recién ingresados a la institución desconocen los avatares de la relación escuela-barrio. La universalidad subyace intacta en el imaginario escolar, entonces se mantiene actualizada la idea de que todas las escuelas son iguales. La información transmitida inicialmente queda reducida a las fichas de seguimiento de los alumnos del año anterior y en todo caso, a comentarios acerca de la gestión institucional, los anexos y al nombre de las familias más cercanas a la dirección. **El proceso de apropiación institucional permitirá ir incorporando el sentido común particularizado que organiza y disemina la valoración que se ha institucionalizado acerca de la comunidad y los alumnos.**

El personal de la escuela conserva empañada su historia vivida porque el imaginario escolar opera dominando también la memoria. Los conflictos sólo son narrados en secreto, pocas veces se hacen públicos.<sup>(4)</sup>

Los docentes que viven en el barrio poseen una contradictoria pertenencia a la institución y al barrio. En su narrativa se cuele esta ambivalencia, idealizando el barrio de su infancia, poniendo el acento en la escuela en el presente. La escuela no es una construcción social en estas representaciones sino una institución a la que se accede trasponiendo una pertenencia por otra. El carácter simbólicamente simétrico de la relación escuela comunidad cobra sentido (subterráneo) de esta manera.

**b) En el barrio en cambio, se conserva la historia de la escuela en forma menos sedimentada porque la producción cultural trasciende la escuela, y se haya más ligada a las particularidades de la vida cotidiana del sector social.** La acción hegemónica de la normativa escolar no penetra directamente en la cultura subalterna. Esto no quiere decir que la escuela no actúe a través de la inculcación de los alumnos, recordemos que hemos afirmado que la institución educativa ha sido depositaria de la conformación de las identidades sociales. Lo que afirmamos es que **en el medio social inmediato la escuela no ejerce un dominio directo sobre los significados y es posible recoger representaciones que quedan pendientes, recuerdos de conflictos que permanecen suspendidos en la memoria**

**de los vecinos:** disputas entre director o directora y comisión vecinal, enfrentamientos entre padres y docentes, o de cooperadora con la dirección.

Estos conflictos suelen quedar frescos en las representaciones de los vecinos, quienes lamentan que la escuela se concentre en la figura poderosa de la dirección, figura transitoria que sin embargo domina las decisiones. Esta conflictiva relación se manifiesta en formas de «amor-odio» hacia la escuela.<sup>(5)</sup>

**c) Los/as ordenanzas** son informantes claves que cuentan lo que no aparece en la narrativa docente, son frecuentemente testigos de conflictos negados por la institución. El lugar que ocupan en la institución los ubica en una posición paradójica: parte de la vida escolar depende de sus responsabilidades y de su estrecho contacto con las autoridades. Su tarea los/as liga a la totalidad del establecimiento, permitiendo una perspectiva global y relacional con todos los miembros de la comunidad educativa. Pero a la par, la desvalorización de su tarea contrasta con su dominio de aspectos rutinarios de la escuela produciendo conflictos de poder con los maestros. Su relato de la historia tiene además un componente notable: suelen tener mayor antigüedad en la escuela que la de los propios maestros y directivos y aportan rica información acerca de lo cotidiano; anécdotas que vivifican la historia formal.

#### 4.4. Las prácticas escolares:

La observación de la vida cotidiana nos permitió penetrar en otro umbral de la escuela: las prácticas escolares. Nuestro interés en conocer la relación escuela comunidad no estuvo, entonces, cercado por el orden simbólico exclusivamente.

**Las prácticas escolares son el conjunto de actividades que llevan a cabo los sujetos de la educación en un tiempo y espacio determinados y constituyen una trama compleja de acciones y significados particulares construidos históricamente y que se expresan en la rutinaria vida cotidiana escolar.** Para penetrarlas fue preciso llevar a cabo un intenso estudio de campo que abarcó a los actores en distintos ámbitos y diferentes momentos de la vida escolar.

El análisis descriptivo de las prácticas escolares se realizó sobre los siguientes ejes:

- a) las condiciones de tiempo y espacio (ámbitos y momentos);
- b) las estrategias escolares y no escolarizadas (conjunto de procedimien-

tos orientados significativamente);

c) la regulación institucional, las negociaciones y los procesos de apropiación.

Las prácticas sociales y por ende las escolares están constreñidas. **El tiempo y el espacio en la escuela establecen la medida de lo posible y son legalizados normativamente** La organización, distribución y uso del tiempo, como del espacio, son coordinadas preferenciales de **disciplina-** **miento** y en ellas se ponen en juego el ejercicio de un poder que se encarna en reglas justificadas a través del sentido común. La regulación del orden disciplinario pone en juego el ejercicio del poder que se encarna en reglas justificadas a través del sentido común. De ningún modo es posible generalizar ya que son procesos que se encarnan en la vida particular de las instituciones pero si atendemos a esta perspectiva de orden, podemos brindar multiplicidad de información que apunta, justamente, a confirmar el carácter impositivo de la autoridad escolar. Un carácter que sin embargo, carece de homogeneidad pues adopta estilos, tonos, albergando sentidos diversos, encubiertos. Veamos algunas prácticas recurrentes:

**a. El arbitrario docente**, recurso por el cual maestros y maestras imponen las condiciones de la relación con los alumnos sin que se expliciten sus criterios y con la expectativa de obtener obediencia como respuesta. («*Vamos, subrayen les digo...Háganlo y punto...*») Este arbitrario forma parte de una estrategia hegemónica por la cual la tarea escolar se reduce a un mandato de subordinación de contenidos, metodologías y normativas («*Tienen que hacerlo...porque si no, no aprenden*»).

**b. Otra práctica recurrente** cohesionada por el sentido común dominante es **la sistemática negación de la vida cotidiana del alumno/a**: los/las docentes ignoran, censuran, desvalorizan, excluyen y/o desechan la trama cultural de los alumnos. En todo caso, puede ser incluida como punto de partida del trabajo escolar.

**c. Ese carácter excluyente** de lo cotidiano se complementa con la estimulación de una **participación selectiva**, es decir, los alumnos son incentivados para intervenir en forma condicionada por el arbitrario pedagógico. El/la docente discrimina entonces la participación, desestimando, desconociendo y/o sancionando formas de intervención estudiantil a través de las cuales los alumnos impregnan el aula con su propia producción. La acción hegemónica entonces deja lugar a la producción de resistencias ignoradas generalmente.

**d. La cadena de copia** es otro recurso utilizado por los docentes (no siempre deliberadamente escogido) que consistiría en un circuito de copiado que empieza por el cuaderno de planificación, el dictado en la clase, la copia en el pizarrón y culmina en el cuaderno de clase del alumno.

**e. La subalternidad es un circuito que incluye a maestras y maestros.** La toma de decisiones está restringida no sólo por la estructura jerárquica del sistema educativo sino refrendada por una cadena de subordinación consensuada (legitimada en el sentido común) que delega el poder al cuerpo directivo y su vez conserva un espacio de poder propio en el aula con los alumnos.

**f. El celoso control del adulto sobre la tarea infantil tiene como corolario la demanda de reconocimiento y confirmación de los chicos al propio docente** («seño, mire cómo lo hice...»; «está bien así?», «Así seño?, eh!... seño... así, eh?... así?») Gran parte de la interacción pedagógica se resume en un vínculo de imposición - subordinación que ya ha sido analizado por importantes estudiosos de la práctica escolar. (Apple, Giroux, McLaren, T.Da Silva, P.Freire)

Estas prácticas pertenecen al complejo tejido interaccional de la escuela y es equivocado reducir los procesos de interacción cotidiana a aquellos que quedan subordinados a los procesos de control, administración de contenidos y exigencia irrestricta de la obediencia. A pesar del carácter hegemónico del orden escolar legalizado institucionalmente y filtrado y encarnado en las prácticas de los sujetos antes descritas, pudimos advertir que estas conclusiones están supeditadas a nuestros propios esquemas perceptivos que oprimen de alguna manera nuestra interpretación de lo escolar.

**La subordinación es apenas un fragmento de la compleja trama interaccional en la escuela y es equivocado reducir los procesos de interacción cotidiana a aquellos que quedan subordinados a los procesos de control, administración de contenidos y exigencia irrestricta de obediencia.** Un primer indicio provino de la narrativa docente en los talleres. Allí notamos la existencia de relatos que daban cuenta del ejercicio activo del sentido práctico. Otro indicio importante nos ofreció la atenta observación de las prácticas infantiles (menos dominadas por el sentido común) y finalmente, un tercer grupo de indicios nos acercaba a esta construcción: en la historia institucional, cada escuela está plagada de intervenciones de padres que a pesar de la subordinación esperada, parecían

tomar decisiones, hacerse cargo de la escuela como propia, desalentaban la dependencia y por el contrario, mostraban una activa apropiación social. Estas prácticas alternativas, de ruptura del sentido común, fundamentan la noción de que **las escuelas son espacios de producción cultural. Las prácticas alternativas al orden no se dejan conceptualizar fácilmente pero al borde de las conclusiones ensayamos una caracterización:**

**a)** Son construcciones colectivas y obedecen a procesos de negociación que incluyen a más de dos sujetos.

**b)** Carecen de un discurso explícito, son pocas veces verbalizadas y se pueden describir a condición que el relato reconstruya en detalle las acciones puestas en juego.

**c)** Parecen improvisadas, espontáneas, o al menos, no deliberadamente planificadas, no son pactadas conscientemente. Son formas prácticas no institucionalizadas (o reguladas)

**d)** No se hacen visibles porque carecen de regulación normativa reconocida : operan en espacios privados a la luz del día pero ocultos a los ojos del orden.

**e)** Son efímeras, porque no están contenidas en las condiciones estructuradas de tiempo y espacio escolar. Tienen continuidad y pueden ser sistematizadas si se logra deconstruir la estrategia que brinda cohesión a las acciones aparentemente dispersas y sin sentido.

**f)** Implica prácticas contradictorias. Es decir, que conviven con prácticas recursivas, fuertemente institucionalizadas, rutinarias, conformando un magma de acciones .

**g)** Se manifiestan en conflictos con el orden instituido, siendo negadas, ocultadas o autocensuradas por no corresponder a procedimientos esperados, deseados, promulgados o acostumbrados. Suelen expresarse como formas de resistencia a la autoridad, como alteración al orden, desobediencia, ignorancia o desconocimiento e incomprensión de las normativas vigentes.

En síntesis estas producciones son colectivas (en tanto sociales), históricamente situadas e irrelevantes para el sentido común (que se alimenta de las regulaciones de la cotidianeidad y por eso se encuentran institucionalmente sumergidas y censuradas, adquiriendo una vida sinuosa, subrepticia pero de intensa productividad, convirtiendo la escuela en espacio de construcción social.

## 5. La conflictiva construcción social de la escuela

Las conclusiones de este estudio son provisorias. No solo porque se trata de una exploración en un terreno blando (las prácticas escolares, como toda práctica social no se dejan construir fácilmente como objeto de análisis) Intentaremos pues proponer un relato teórico de los principales indicios observados.

Las escuelas se muestran como identidades extrañas a la práctica cotidiana del medio social. Se materializa esa identidad (nunca lograda plenamente) porque se materializa en un edificio, en un barrio, en un momento determinado, con sujetos concretos. Sin embargo, son mucho más que eso, son un magma de acciones y sentidos, de contradicciones y hegemonías que los sujetos ejercitan en un contexto histórico que cubre de significados acerca de educar y aprender.

**Las escuelas son construcciones sociales, negadas por el sentido común, cuya particularidad se conforma a través de las prácticas cotidianas de los sujetos, de la producción de sentidos y de los procesos de apropiación cultural.** Esta construcción no está desprovista de contradicciones y se manifiesta en alteraciones de la ilusoria relación entre comunidad y escuela.

**Un aspecto común a estas construcciones particulares es la sostenida penetración del sentido de orden, un sentido que niega las contradicciones y provee de ideales de armonía y consenso.** El mito del orden desconoce y niega los conflictos aunque las contradicciones están presentes en toda realidad social. El orden promueve la estabilidad, la seguridad de lo conocido, de ahí que aquello que vulnere ese sentido ordenado de las cosas, quiebra la ilusión de la armonía. **Los docentes temen a los conflictos y apelan a mecanismos autoritarios para garantizar el orden en la clase, en la escuela.**

Orden y silencio son cómplices del mismo sentido común que tiene por misión cumplir la profecía del imaginario: reproducir las diferencias de clase, de género, de edad, de raza. Un circuito que es cómplice directo de una organización social que exige la aceptación acrítica de las diferencias.

La comunidad, como red sociocultural contenidas territorialmente en el barrio, no es reconocida como constitutiva de su escuela (de ahí la idea de ajenidad que prevalece en el sentido común docente) Paradójicamente, la

institución incorpora, se apropia a través de la interacción cotidiana, del barrio : asume su particularidad en una simbiosis inevitable con el medio social inmediato, compartiendo su historia. Esa historia que es posible recuperar en el vecindario, difícilmente en la escuela porque el imaginario escolar la esconde, la omite. La misión civilizatoria, hoy formadora de «competencias», le impide codearse con la cultura del pueblo, la integra a escondidas de su propia memoria porque es una memoria plagada de conflictos que no puede admitir.

Los sujetos de la relación escuela comunidad desarrollan sentidos prácticos que no son sostenidos institucionalmente, son escasamente valorados y autocensurados. Las escuelas muestran que la conciencia práctica de muchos maestros se conforma de saberes, procedimientos, estrategias que admiten las diferencias sociales, las incorporan mediante procesos de construcción de significados compartidos con sus alumnos. Los alumnos, también dan muestras de su producción. Estas expresiones de la intervención de la autonomía se concreta en las negociaciones que esquivan la normativa. Las negociaciones son mediaciones que permiten despejar el mito del orden porque procesan contradicciones en la medida que se sortea la confrontación de intereses.

La subordinación que la escuela ha logrado históricamente de los padres y la función que ha cumplido en la producción de las identidades sociales, se encuentra en crisis. La escuela ha perdido legitimidad y está atravesada por la violencia, la desvalorización de lo público y la culpabilidad del fracaso en los aprendizajes. La interpelación de padres, vecinos, organizaciones comunitarias a la escuela, la conflictiva relación de miembros de cooperadora con la dirección, la polémica distancia entre los intereses de los niños y la estructurada institución escolar no son sino muestras palpables de la pérdida de sentido de su labor.

La integración de la escuela con la comunidad, se transforma entonces en una epopeya que debe lidiar básicamente con imaginarios sociales que insisten en la discriminación, la exclusión social y las diferencias de clase, género, raza y edad, y sobre todo, denegando, opacando y colocando en las sombras la rica producción alternativa. **Las escuelas son construcciones sociales cuya identidad posee la particularidad que el medio sociocultural inmediato le impregna a través de las prácticas de los sujetos, de su historia, de los significados que elaboran de su acción educativa,**

**del sentido que adquiere para ese sector, y de la apropiación institucional que la comunidad educativa hace de la normativa oficial.**

## Publicaciones realizadas

- BERGER, S. (1995): «Historia del vínculo de una escuela con su medio sociocultural inmediato» Proyecto de Investigación Integración Escuela Comunidad, FCE UNER, Paraná
- CASTAGNO, S. (1995): «El rol de observadora en talleres docentes», Grupo Montevideo, Concordia.
- GALARRAGA, G.: «Observando los actores que habitan el aula» Documento de Trabajo Nº 8, Proyecto de Investigación Integración Escuela Comunidad, FCE UNER, Paraná, 1994.
- LANDREANI, N (1988): «Proyecto Integración Escuela Comunidad». Documento de presentación, FCE, UNER.
- (1989): «El docente como sujeto de la transformación escolar». Documento de trabajo. Proyecto de Investigación «Integración Escuela-Comunidad». Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.
- (1990): «Prácticas culturales de participación comunitaria». Informe Final Facultad de Trabajo Social, UNER, Paraná.
- (1993): «Escuela - comunidad: una relación conflictiva», Documento de Trabajo, Proyecto Integración Escuela Comunidad, FCE, UNER.
- (1994): «Intervención e investigación: penetrando en la vida cotidiana de las escuelas», Documento de trabajo Proyecto Integración Escuela Comunidad, FCE, UNER.
- (1995a): «La escuela: entre el orden y el conflicto». Documento de trabajo, Proyecto de Investigación «Integración Escuela-Comunidad». Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.
- (1995b): «Integración Escuela - Comunidad» Informe Final, FCE, UNER, Paraná.
- (1996a): «El proceso de apropiación institucional: o de cómo pagar el derecho de piso». Revista CRITICA EDUCATIVA. Año I, Nº 1, Buenos Aires.
- (1996b) «Apuntes para una teoría del conflicto en las escuelas» Congreso Internacional de Educación, FFyL UBA, Buenos Aires.
- (1996c) «Multiculturalidad, escuela y educación» Exposición como panelista en el Congreso Internacional de Educación, FF y, L UBA, Buenos Aires.
- (1996d) «El Taller, un espacio compartido de producción de saberes» Cuadernos de Capacitación Docente, Nº 1, Año I, FCE, UNER, Paraná.

- (1996e) «La producción cultural en las escuelas». Suplemento de la Revista Escuela Mía, Nº 10, AMSAFE Delegación Rosario.
- (1997a) «Una contradictoria integración: escuela y comunidad» Revista CRÍTICA EDUCATIVA, Nº 2, Año II, Buenos Aires.
- (1997b) «Pobreza y exclusión social: para entender las escuelas urbano marginales». Cuadernos de Capacitación Docente, Nº 2, Año II, SII - FCE, UNER, Paraná.
- (1997c) «La contradictoria implementación de la transformación educativa en la actual crisis cultural capitalista: el caso argentino». Ponencia al Congreso Internacional Pedagogía 97, La Habana, Cuba. En: Ciencia, Docencia y Tecnología, año VIII, Nº 14, set. 1997: 63-75.
- VAINSTEIN G. VALLEJO A. (1995): «Estudio de Cooperadora escolar» Grupo Montevideo, FCE, UNER.
- VALENTINUZ, S. (1994): «El recreo: la ebullición en la escuela», Doc. de trabajo Nº 11, Proyecto de Investigación «Integración Escuela-Comunidad», FCE UNER.

## Notas

- (1) Las citas textuales de informantes son extraídas sin excepción de los registros de campo.
- (2) La metodología empleada en los talleres puede ser consultada en Cuadernos de Capacitación Docente Nº 1 Año I: El Taller, un espacio compartido de producción de saberes.
- (3) Los registros textuales de los talleres desgrabados se encuentran en los archivos del proyecto y permiten sistematizar no sólo el proceso grupal de formulación de significados sino también estudiar el proceso de significación individual de los talleristas
- (4) Muchos secretos nos fueron confiados en nuestro trabajo de recopilación. Un elemento tenían en común: nos pedían que no fueran divulgados. El temor de que se conociera la fuente y que se hicieran públicos hechos considerados negativos para la historia de la escuela eran las principales razones para solicitar nuestra reserva.
- (5) Esta manera de conceptualizar la conflictiva relación entre escuela y comunidad fue aportada por la entonces directora interina de la escuela A, quien nos definía claramente el vínculo de esta manera: *«Nuestra relación con el barrio es muy contradictoria: por momentos nos amamos, por momentos nos tiramos de los pelos. Yo te puedo decir que es una relación de amor-odio y es difícil lograr un vínculo estable».*