

XVII Encuentro Estado de la Investigación Educativa

PONENCIA

La producción cultural en escuelas en contexto de pobreza urbana

Mgr. Susana B. Berger

Introducción

Este trabajo intenta compartir algunos trayectos del proyecto de Investigación denominado: “Exclusión social y producción cultural en las escuelas” que aborda la producción cultural de las escuelas en contextos de exclusión social, a partir de las prácticas productivas de docentes y alumnos y de las condiciones en que éstas se desarrollan.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó una perspectiva metodológica de carácter cualitativo focalizada en el trabajo de docentes de escuelas primarias de EGB de gestión pública, en contextos de exclusión social de la ciudad de Paraná; a partir de la realización de entrevistas (informales y en profundidad, colectivas e individuales), talleres con los docentes, elaboración de historias de vida y análisis de material documental (documentación oficial, registros de observaciones de clase, actas, informes escritos, gráficos).

El trabajo se nutre en una sociología crítica de la educación, y da continuidad a una línea de estudios socio-antropológicos de la educación iniciada desde la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). La misma incluye dos proyectos de investigación anteriores: “Integración escuela-comunidad” y “Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar” y trabajos de extensión que permitieron compartir los resultados de las investigaciones con docentes y demás actores de la escuela.

Nos interesa abordar el carácter social de la exclusión educativa e intentar comprender la relación entre pobreza y exclusión, analizando sus implicancias pedagógicas e

institucionales. Pensar en una sociedad compleja, heterogénea, donde el trabajo y las condiciones de vida han variado sustancialmente nos lleva a abordar la exclusión social y su relación con la educación desde una perspectiva que atienda a los aspectos nacional e histórico, cultural, étnicos, socio económicos, migratorios y otros; y considere a los excluidos como actores del cambio y no como sujetos pasivos de políticas compensatorias.

Escuelas en contextos de pobreza y producción cultural

Como hemos señalado en estudios anteriores, pensamos que cada escuela construye su identidad institucional articulando contradictoriamente el mandato de transmitir la cultura y la relación con su medio sociocultural inmediato. Se trata de una construcción compleja y contradictoria, ya que la escuela forma parte del barrio, participa de su escenario y de la construcción social de la identidad; pero a la vez posee el mandato de transmitir la cultura hegemónica, mandato consolidado por un imaginario escolar instituido. (Proy. Investigación: Procesos de Construcción de la Vida Cotidiana Escolar, Informe Final, p. 140)

Los conflictos socio culturales desafían a diario la tarea docente. Los escenarios actuales en nuestro país dan cuenta de que las escuelas que trabajan en contexto de pobreza enfrentan la lucha cultural con mayor intensidad. Nos interesó indagar precisamente en estos escenarios para ver cómo, conviviendo conflictivamente con el imaginario escolar que da a las prácticas un carácter predominantemente reproductivo, asoman siempre formas alternativas que resisten y se oponen al sentido común.

Nos acercamos a una profundización e interpretación de esas prácticas culturales desde la mirada de los docentes, al interior de las escuelas concretas en el marco de los procesos de crisis y fragmentación generados por las políticas educativas neoliberales.

En las escuelas en contexto de pobreza, en sus prácticas cotidianas, muchos docentes apelan a la experiencia y a los saberes cotidianos , en fin a una conciencia práctica que se desarrolla a pesar del orden institucional. Se trata en realidad, de prácticas alternativas que aunque se mantienen en la cotidianeidad de la vida escolar, resisten o alteran el orden hegemónico y dan lugar a una producción cultural particular y propia, expresión de la cultura vivida, otorgando así un nuevo sentido a la educación en contextos de exclusión social.

La presentación de los resultados de este trabajo fue organizada en tres ejes, a saber: el sentido que otorgan a la docencia en estos contextos, reconocimiento del mundo del chico, y los modos de trabajo institucionales. En nuestra narrativa hemos procurado dejar a la vista la compleja articulación de estas dimensiones de la realidad socio educativa, insistiendo en reconocer el carácter conflictivo y contradictorio de esta construcción.

b- Sentido de la docencia: abordó las diferentes significaciones que los docentes otorgan a su tarea, los matices y contrastes en la constitución del vínculo pedagógico y las múltiples estrategias que despliegan para incorporar en sus prácticas la producción cultural de los alumnos.

Las temáticas enunciadas en términos de preocupaciones por parte de los docentes y que de modo recurrente han sido planteadas tanto en las entrevistas como en los talleres fueron:

¿Cuál es el sentido que le otorgan a la tarea?

¿Cómo es entendida esa tarea en el contexto social particular de crisis?

¿Qué nuevos sentidos aportarían para la construcción de un conocimiento emancipador?

¿Cómo trabajar con los desafíos actuales que son acuciantes en relación con su tarea? Cabe señalar que los talleres fueron realizados en momentos del conflicto docente de la provincia descrito en la introducción general de este trabajo.

Estas cuestiones desencadenaron procesos reflexivos entre ellos. Los talleres permitieron un espacio colectivo instituyente de producción de sentidos, de educar en contextos de pobreza.

R: ...Nosotros tenemos que afrontarlo como un reto pedagógico realmente. No tenemos que descuidar nuestras responsabilidades como docentes, pero a la vez no permitir que esos chicos fracasen, porque yo creo que nuestro profesionalismo, lo mismo que la escuela, tiene que garantizar que esos chicos van a aprender. (Esta última frase la subraya fuertemente). No tiene que garantizar el fracaso de ellos. (E2, pág.10)

Ante el complejo panorama que origina el marco de la crisis en que los docentes desarrollan sus prácticas, plantean la necesidad de la formación permanente. Y si se trata de

pretender producir cambios en profundidad esta consideración cobra una relevancia muy particular.

Apostamos así a reconocer prácticas docentes que han intentado romper con esquemas fijos y han buscado, junto a sus alumnos y a otros maestros alternativas de trabajo. Estas prácticas a veces encuentran el acompañamiento del colectivo docente y de la institución; en esos casos se potencian, en términos de espacios y tiempos de reflexión y dan lugar a proyectos y nuevas formas de trabajo.

b- Reconocimiento del mundo del chico: desde esta perspectiva intentamos capturar la manera en que los docentes se acercan a la cotidianidad del medio sociocultural inmediato de los chicos. Uno de estos modos de reconocimiento del mundo del chico se expresa en la capacidad de sensibilizarse ante condiciones de vida que marcan con crudeza una infancia solo vivida en el tiempo que se asiste a la escuela.

Tratemos de entender qué significa “**reconocer**”. Re-conocer es volver a ver algo que ya conozco, es “otro” modo de entender alguna cosa o situación que ya he observado. Según el diccionario, reconocer es “*examinar cuidadosamente, registrar y mirar una cosa por todos sus lados o aspectos, aceptar un nuevo estado de cosas*”.

Hay docentes que hacen referencia a las condiciones materiales, el hábitat de los chicos, cómo viven las familias, sus trabajos, sus tareas domésticas, las disputas barriales y conflictos familiares que se manifiestan muchas veces, en los chicos, como rebeldías y que ellos deben atender porque tiñen permanentemente la tarea escolar.

Docentes atentos a esa cotidianidad, aunque no conozcan todas sus particularidades, intentan acercarse, mirar de otro modo, escuchar otras voces, entender códigos y comprender vínculos y relaciones; en síntesis, poder reconocer una producción cultural que difiere de la escuela pero que en lugar de negarla, se encargan de valorar.

Estos docentes buscan contribuir a esa criticidad para que los niños no naturalicen ni asuman como fatalidad sus condiciones de vida. Aceptan y valoran esa cultura pero lo hacen desde la crítica al sistema que genera esta situación de extrema desigualdad. Ellos saben que no es justo cómo viven los chicos, que la pobreza marca condiciones de vida que distingue a unos de otros, respecto del acceso no sólo a bienes y servicios económicos sino a bienes y agentes

simbólico-culturales. Aunque con posiciones diferenciadas respecto al nivel de crítica, algunos con énfasis en un discurso ideológico, otros con una militancia política y sindical, y otros desde una reflexión social de las condiciones de vida asumen su condición de sujetos autónomos, cuestionando en algunos casos, las formas convencionales de plantear la articulación de lo social con lo político.

En ese reconocer la cotidianidad del niño, surge el sentido de recuperar su mundo cultural para la tarea escolar diaria. Recuperar los saberes propios de la socialización familiar es también rescatar y reivindicar el mundo infantil. Capturar el mundo cotidiano, sus formas de pensar, de valorar, el modo de resolver problemas, recuperar vivencias y experiencias.

c) Modos de trabajo institucionales: buscó reconocer las formas en que la institución está presente en el trabajo docente y las huellas del trabajo individual y colectivo en la elaboración de proyectos institucionales. Partimos aquí de la palabra de los docentes expresada en talleres y entrevistas en profundidad y recuperamos en algunos casos los aportes de sus de sus historias de vida. Es importante tener en cuenta que el Proyecto de Investigación centró su trabajo en un conjunto de sujetos, docentes de instituciones educativas de EGB, y que abordamos a la institución a partir de la perspectiva de la vida cotidiana escolar desde los sujetos históricos que forman parte de la misma.

Intentar comprender el significado que los docentes asignan a la institución , nos lleva una vez más al terreno de un lenguaje que implica sentidos múltiples y diversos. El significado de las instituciones para sus actores tiene una dimensión real pero también una subjetiva, no siempre en condiciones de ser aprehendida. Como señalan Frigerio y Poggi (1996) ocurre que los sujetos y las instituciones producen significados que a veces se encuentran y otras no, muchas veces se anda a la búsqueda de un significado perdido.

Nos propusimos trabajar en base a dos aspectos relevantes acerca del entramado social de cada una de las instituciones donde estos sujetos docentes trabajan:

- como cada uno se siente como sujeto escolar en la institución,
- y el significado que cada uno de ellos da a la institución.

Nos acercamos en este sentido a lo expresado por L. Fernández en relación a que una institución es “un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” así como “la posibilidad de lo grupal y lo colectivo para regular el comportamiento individual”..

El desarrollo de todo sujeto se produce en una trama de relaciones encarnadas por diversas instituciones y a través de la socialización se van conformando las subjetividades. Entendemos al proceso de socialización no tanto como resultado de un proceso de internalización y producto de la acción socializadora de los agentes sociales, sino de una práctica activa mediante la que los sujetos aprenden a vivir y sobrevivir en un mundo particular.

El sentido asignado a la institución escuela se presentaba hace unos años como más homogéneo y acorde a aquél imaginario escolar que construyó la escuela pública homogeneizadora e inclusora.

En tanto la tarea docente es pensada como un práctica política, no mera práctica instrumental, la participación en la propuesta educativa institucional, la intervención activa en procesos que promuevan la integración, el desarrollo de los sujetos a nivel institucional pero también social, forma parte del trabajo docente para estos maestros.

Miramos la institución desde los sujetos que la conforman; desde este lugar las condiciones institucionales se nos muestran con el dinamismo que les da la acción de los sujetos. Nos referimos aquí a las condiciones que posibilitan u obstaculizan el trabajo tanto del colectivo como de cada uno de los docentes (condiciones de trabajo, valoración social, inestabilidad laboral, salarios, etc.); pero centramos la mirada en el hacer de los docentes que en condiciones particulares se apropian de ellas, las desafían y resignifican.

Estas condiciones de trabajo en los últimos años afectaron también los deseos y la predisposición de los docentes, aún de aquellos más entusiastas. Una de ellas expresaba en la entrevista: “*yo me siento diferente, te digo la verdad me siento..., siento que se ha resentido mi alegría, me siento más triste, ...no se si es miedo o que diablo es,pero por ahí tengo miedo de estar alejándome de los chicos y de no darme cuenta,...*” (CL,E2, pág. 12)

No obstante esto, algunos docentes construyen estrategias que apuntan a desarrollar acciones desde un trabajo cooperativo. Estas permiten generar prácticas

diversas entre pares y con directivos, que cobran relevancia en el marco de las condiciones políticas, laborales e institucionales antes señaladas.

Las experiencias cotidianas, la mayoría de las veces espontáneas y frágiles, pueden dar lugar a imaginar, a implementar experiencias sistemáticas -si los actores logran visualizar su potencialidad- o desvanecerse en la rutina de lo cotidiano.

Lo que los docentes en las instituciones imaginan, proyectan, crean surge de una constante tensión entre la capacidad construida y propia de los sujetos de imaginar y de pensar, desde condiciones particulares concretas, objetivas y el mandato institucional de transmitir la cultura hegemónica. Pensamos la imaginación asociada a la capacidad de invención, de creación. “Es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente que para nosotros hay ‘realidad’”. (Castoriadis, 1983, p. 307)

Pensamos así en la autonomía, en el sentido que le asigna Castoriadis, como la posibilidad de los sujetos, en determinadas condiciones histórico-sociales, de producir prácticas alternativas. En este sentido, reconocer la autonomía del docente requiere pensar en la posibilidad de autonomía del alumno y de otras formas de participación y de interacción que articule la producción cultural del conjunto de los sujetos que interactúan en las instituciones educativas. Entendemos que ésta es sólo posible a partir de un proyecto colectivo, en el cual todos los actores de la comunidad educativa estén comprometidos.

Más allá de las condiciones alienantes de trabajo, en las escuelas hay numerosos docentes que se sensibilizan con la tarea que emprenden a diario con los sectores excluidos. Entienden del mismo modo el aprendizaje; es decir, que éste tiene su origen en los saberes cotidianos, en las propias percepciones de los niños, en aquello que los emociona, que han sentido, vivido y compartido con otros. Tienen presente que no hay posibilidades de aprender sino es a través de la emotividad que moviliza a todo sujeto.

Esta sensibilidad se asume muchas veces como compromiso social y con una voluntad de transformación de estas injusticias, que se traduce en una búsqueda colectiva en las instituciones, en intentar con otros compartir formas de trabajo para producir proyectos y experiencias juntos.

Porque las instituciones son una creación permanente es que, muchas veces, ellos se asuman como vulnerables al sentir sus prácticas como solitarias e individuales. Son a la vez críticos respecto de las relaciones sociales dominantes y de la discriminación en las escuelas, de la formación desarraigada de las prácticas reales.

Al mismo tiempo, consideran que es a través del afecto, del buen trato y del diálogo como se sostiene el vínculo pedagógico. El aprendizaje significativo se afirma por la relación de confianza que se logra con los chicos, a partir de establecer una comunicación permanente; sostenido en la construcción de una trama compleja de intereses y deseos que motorizan el vínculo docente-alumno. Este encuentro potencia en la escuela una producción cultural propia, a partir de la lucha de significados que se da entre el discurso hegemónico y la confrontación de los alumnos como portadores de una cultura subalterna.

Enfatizamos las pistas que nos orientaran hacia modos singulares de trabajo que propiciaran un diálogo a partir del reconocimiento de la singularidad del mundo cotidiano como soporte indispensable a una producción cultural, reconociendo la complejidad de las relaciones escolares y las contradicciones que tienen lugar en las escuelas de la pobreza. Nuestra preocupación se instaló así en capturar en los sujetos su implicancia en los procesos de apropiación de rasgos culturales subalternos, en la resistencia al poder hegemónico y las prácticas productivas que permiten entender la penetración de su trama cultural en el andamiaje simbólico de la vida cotidiana. Nuestro objetivo privilegiado fue entonces analizar la intervención de los docentes en la configuración de prácticas que producen un sentido inclusor.

La cultura hegemónica escolar pareciera anular la imaginación y la posibilidad de crear, mostrando una única forma de pensar las instituciones. Desde los sujetos, sin embargo, se nos despliegan múltiples formas, formas que se recrean a partir de condiciones objetivas concretas, desde el imaginario hegemónico pero también desde el deseo, la capacidad de crear de los sujetos sociales, que traen otros elementos a la cultura hegemónica, que la resisten o la interpelan. Esto deja marcas, huellas, posibilidades de un accionar distinto en las instituciones.

Lo que estamos proponiendo alienta prácticas poco habituales en nuestras escuelas. El denominador común está dado fundamentalmente por la puesta en escena de prácticas heterónomas, que encubren la posibilidad real de producir cambios y propuestas desde las mismas instituciones educativas. El poder y el control sobre las diferentes actividades que se realizan en las escuelas, realizados desde el sentido común y desde una normativa que se naturaliza y no cuestiona, corporizan y obstruyen caminos diferentes a los que se proponen.

Es entre intentos de prácticas colectivas y la soledad más frustrante donde se gestan prácticas institucionales productivas, que aportan elementos a la cultura escolar vivida. Podemos decir, que estos docentes asumen un doble juego contradictorio de

involucramiento y distancia que los tensiona permanentemente, respecto de la vida cotidiana de los niños y de la producción cultural propia de los sectores subalternos.

Contrariamente a lo que estamos acostumbrados, es en la posibilidad de conocer y transformar esa trama compleja en que se desenvuelven las instituciones educativas que se pueden construir espacios de autonomía. La autonomía no se logra fácilmente, pero es posible concretarla en proyectos compartidos, colectivos. Estos son posibles sólo si se logran condiciones institucionales que los promuevan y sostengan. Por ello la autonomía es una construcción colectiva.

Es decir, en la elucidación colectiva de las condiciones de trabajo y del pensamiento heredado hay elementos para buscar opciones, caminos, que nos permitan delinear la autonomía con un sentido de justicia e igualdad. Para esto necesitamos de condiciones que la favorezcan; no sólo institucionales, sino fundamentalmente, políticas que nos acerquen más a la identidad de nuestro trabajo, que respeten las idiosincrasias locales y nos hagan partícipes de las decisiones que como educadores nos comprometen. Es en este sentido que la producción cultural abre el horizonte hacia una utopía transformadora para la educación de los sectores marginados.

BIBLIOGRAFIA

BACZKO, B: (1991) “Los imaginarios sociales. Memoria y esperanzas colectivas” Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina

CASTORIADIS, Cornelius(1993): La institución imaginaria de la sociedad. Tusquet Editores

GIDDENS, A :(1991) La constitución de la sociedad. Amorrortu Edit.

LANDREANI, N : (1996) El proceso de apropiación institucional (o de como pagar el derecho de piso).Revista “Crítica Educativa”. Año 1 N°1.Julio.Miño y Dávila. Buenos Aires.

LANDREANI, N y equipo : (1997) “Pobreza y exclusión social :para entender las escuelas urbano marginales” : Cuadernos de capacitación docente Año II N° 2

Facultad de Ciencias de la Educación.UNER

MARTINEZ, Deolidia y otros: (1997): Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela.Kapelusz, Buenos Aires

SACRISTAN,G : (1998) Poderes inestables en educación. Morata. Madrid

WILLIAMS, Raymond (1980) “Marxismo y literatura” Ediciones Península, Barcelona