

Las representaciones sociales sobre la relación escuela – comunidad en las Instituciones educativas rurales. Un estudio de caso del acto de apertura del ciclo lectivo de la escuela de El Bañado, Dpto. Capayán, Provincia de Catamarca, Año 2003

Autores: Cynthia Alejandra Pizarro; Miriam Tejeda; Claudia Inés Kaen.-

Dirección: Escuela de Arqueología. Universidad Nacional de Catamarca. Argentina.-

RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo comprender las representaciones sociales sobre la relación escuela rural – contexto sociocomunitario inmediato que configuran el Acto de Apertura del ciclo lectivo 2.003 de la Escuela de El Bañado. Para ello, tenemos presentes las particularidades que adquieren las escuelas rurales, sin olvidar su inscripción en un contexto de crisis tanto de las instituciones educativas como de las localidades rurales de nuestra provincia en un momento histórico signado por el auge de las políticas neoliberales y por la retracción de las políticas sociales del Estado. El foco de nuestro análisis recae en la manera en que, dentro de este marco de crisis estructural, una de nuestras informantes: la directora de la Escuela, mediatizó la relación escuela-comunidad y orientó la práctica ritual del Acto de Apertura del Ciclo Lectivo. Este acto cobró un tinte muy particular ya que puso de manifiesto la tensión entre el asistencialismo y la educación dentro de la dimensión sociocomunitaria de las instituciones escolares. Las representaciones con que la entrevistada articuló sus narrativas se encuentran presentes en la trama del diálogo que mantuvo con nosotras y en nuestra participación en el Acto de Apertura. Hemos podido captar en sus discursos la presencia de distintos elementos de sentido, tanto hegemónicos como subalternos que disputan la definición del rol de la escuela rural, evidenciándose así la lucha simbólica y la capacidad de reproducción de la ideología dominante o de transformación de la misma por parte de los agentes educativos. Desde un enfoque metodológico cualitativo, hemos analizado un corpus constituido por el registro de la observación del Acto de Apertura del Ciclo Lectivo y de dos entrevistas realizadas a la Directora antes y después de dicho evento.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo “Las representaciones sociales sobre la relación escuela-comunidad en las instituciones educativas rurales. Un estudio de caso del Acto de Apertura del Ciclo Lectivo de la Escuela de El Bañado, Dpto. Capayán, Provincia de Catamarca, año 2.003”, se enmarca en el Proyecto “Pasado e identidad en la Educación Rural”⁽¹⁾.

Santos (1990) plantea que las escuelas sencillamente funcionan. Los centros educativos son una *caja negra* en donde los alumnos entran con un caudal de saberes y salen con otro tanto. Esta caja negra no se encuentra suspendida en el aire, sino que se encuentra inserta en un contexto socio/económico/político amplio (en una sociedad) y en un contexto próximo (zona o barrio) en los que juega un papel. Escudero (1988) caracteriza a la escuela con características que definen su naturaleza y su funcionamiento. Lo hace como una organización socialmente construida por los miembros que la componen, a través de la interacción social y la relación con el contexto y los ambientes en los que funciona. De esta manera, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada, que se redefine. También sostiene que cada escuela genera su propia cultura, constituida por creencias implícitas, representaciones, símbolos y expectativas. Sin embargo, los individuos también tienen una subcultura, asentada en intereses y expectativas particulares.

Tomando una perspectiva sistémica, podemos decir que la escuela es un sistema complejo inserto en un medio amplio que lo condiciona, y donde interactúan muchísimos elementos diferentes. El funcionamiento tendería al equilibrio y al mantenimiento de la identidad. Sin embargo esta visión ha sido controvertida, ya que le impediría a la institución salirse de sus estructuras previamente fijadas, por lo que no sería posible el cambio y la adaptabilidad. Por lo tanto se pueden considerar a las instituciones educativas desde una visión ecológica (Biddle, B. y Anderson, D., 1989), es decir plausibles de ser unidades de funcionamiento y de transformación. Desde esta perspectiva de investigación educativa el contexto adquiere una fuerza determinante, así como las relaciones y los intercambios de naturaleza psicosocial que están orientados por las representaciones que los agentes educativos tienen sobre la misión de la escuela y sobre sus roles con respecto a la misma.

¹ Este Proyecto de Investigación y Desarrollo Trienal 2000-2003 ha sido evaluado y financiado por la SEDECyT de la Universidad Nacional de Catamarca y se desarrolla en la Escuela de Arqueología de la misma Casa de Estudios.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES, RELACIONES CON SU CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO INMEDIATO Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Se puede estudiar a las instituciones educativas realizando una división analítica entre sus dimensiones: la organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la socio-comunitaria. Si bien este análisis es factible desde el punto de vista del investigador, en las prácticas educativas cotidianas estas dimensiones se entrecruzan y solapan. En esta ocasión, haremos especial hincapié en la dimensión socio-comunitaria ya que creemos que una de las características que marcan a las escuelas rurales de nuestra provincia es la demanda cada vez mayor que éstas tienen de ayudar, responder y hasta solucionar los problemas del contexto local (pauperización creciente, desafiliación y exclusión social) en el que están insertas originados en la crisis estructural que afecta tanto al contexto local como a las propias instituciones educativas. Dichos problemas del contexto muchas veces impactan en las otras dimensiones institucionales, creando una tensión entre el asistencialismo y la educación, cuestionando de esta manera la misión pedagógica de la escuela y produciendo tensiones, malestares y conflictos en las relaciones intrainstitucionales y de la escuela con el contexto local.

Sin embargo, no debemos desconocer componentes estructurales del propio sistema educativo que también está en crisis. Las políticas educativas, signadas por la retracción del estado y la falta de proyectos específicos para la educación rural, introducen condiciones, o las niegan, que intensifican el malestar e incrementan los conflictos (Garay, L., 1.998). Se trata de condiciones materiales, recursos, salarios, modos de organizar el trabajo y el proceso pedagógico. También comprende las formas de disciplinamiento y control, la distribución del poder de decisión, entre otras.

Siguiendo con los planteos de esta autora, cada institución tiene fines y funciones que le son confiados. Funciones respecto de los individuos (instancia del sujeto), de sí misma (instancia propiamente institucional) y de la sociedad (instancia social) que la posibilita. Los fines se inspiran en principios y valores que constituyen el fundamento institucional. Ideas, valores, imaginarios que traducidos en metas, proyectos, planes, prácticas, impulsados y sostenidos por fuerzas sociales, buscan instituirse.

La naturaleza de lo institucional se presenta como lo material observable; sin embargo, su forma de ser más esencial está constituida por lo simbólico. Los actos reales, individuales o colectivos; los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son siempre símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica. Esta red, que aparece en primer lugar en el lenguaje y en segundo lugar en las instituciones, es compleja. Contiene un orden simbólico: sistema de símbolos sancionados (significantes

instituidos) que remiten a determinados significados (órdenes, prescripciones, premios, sanciones, etc), referidos tanto a los objetos y a los sujetos como a la institución misma. Designan relaciones posibles, posiciones y lugares. Otra función de lo simbólico es crear sentido, que los sujetos perciban como legítimas estas posiciones y funciones, así como las relaciones que engendran.

Es así que las condiciones estructurales en las que se encuentran situadas las instituciones educativas y los agentes escolares son mediatizadas a través de representaciones a través de las que definen su posición y sus posibilidades, y orientan sus acciones. El concepto de representación social presenta importantes diferencias según la disciplina desde la cual se lo aborda. Tanto la psicología, como la psicología social y la sociología se han interesado en este concepto (Mastache, A., 2002). Consideramos que para nuestro estudio resulta pertinente un abordaje sociológico del mismo ya que nuestro foco recae en cómo las representaciones sociales sobre la dimensión sociocomunitaria de las instituciones escolares en contextos rurales articula la definición del peso que tendrá en las prácticas educativas la relación de una escuela en crisis con la comunidad en la que se inserta que también está en crisis.

Una de las cuestiones fundamentales que merecen ser consideradas con respecto a las representaciones sociales es la relación que existe entre representación y realidad, asunto cuyo tratamiento nos obliga a incursionar en el polémico tema del lenguaje. Tema que se encuentra estrechamente ligado a la cuestión de la hegemonía, por cuanto el estudio de los procesos de hegemonía no podría ser seriamente abordado sin tener en cuenta los fenómenos de comunicación social, de circulación de significaciones entre individuos socialmente organizados (Cabrera, M. et al.;1.994).

Siguiendo a estas autoras, “hay una importante coincidencia entre Bourdieu, Voloshinov y Gramsci en el reconocimiento de relaciones jerárquicas entre los hablantes (lo que no implica desconocer, por supuesto, la existencia del diálogo entre iguales)” (ibid: 28). En este sentido parten de la idea que Voloshinov expresa:

“... que si aplicáramos un análisis detallado, veríamos la enorme importancia del factor jerárquico en el proceso de intercambio verbal y la poderosa influencia que ejerce sobre la forma de los enunciados la organización de la comunicación...”. (Sin olvidar que) “...El signo no puede estar divorciado de las formas concretas del intercambio social. Por su parte, Bourdieu se ocupa de destacar que la fuerza de la palabra no deriva de principios propiamente lingüísticos, es decir de propiedades intrínsecas de la locución, la fuerza de la palabra, afirma, proviene “de afuera”...” (Sin embargo estas autoras corrigiendo a Bourdieu, sostienen que) “... no todo soldado que da órdenes es imposible. Esa posibilidad existe en la medida en que su palabra sea investida de un poder delegado: que es lo que ocurre, por ejemplo en el caso del soldado de guardia...”(...)

“Sin embargo para que la palabra se beneficie con la fuerza que proviene “de afuera” no siempre es necesario de que el portavoz haya sido formalmente investido del ministerio de la delegación. En efecto, en la medida en que toda la estructura social esté presente en cada interacción, las desigualdades sociales del tipo que fueren, condicionan, influyen, dan tono a los intercambios verbales. Es preciso no olvidar que los intercambios verbales no se hallan sólo condicionados por la estructura sino que también inciden en ellos elementos de naturaleza superestructural, cuya presencia refuerza la acción de la primera. Esto se refiere, particularmente a lo que Therborn denomina ideologías de tipo posicional-existencial y posicional-histórica. La referencia es no sólo a las ideologías que apuntan a regular las relaciones entre unos y otros grupos sino también a aquellas destinadas a influir sobre las autoidentidades de determinadas clases, etnias, géneros, etc.” (Ibíd.:29).

Todo lo anterior da sustento para afirmar que la eficacia política de la palabra depende de su poder, de su capacidad para hacer la realidad, poder que ya lo hemos dicho, depende tanto de factores estructurales como ideológicos. De esta manera, y volviendo al objeto de nuestro estudio, las representaciones sociales sobre la relación institución escolar-contexto sociocomunitario articulan elementos de sentido tanto hegemónicos como contra-hegemónicos que mediatizan los conflictos estructurales en las que tanto la escuela como su contexto inmediato se encuentran inmersas.

Es nuestro objetivo comprender la manera en que un agente educativo, la directora de una escuela rural, mediatiza estos conflictos incluyendo en sus representaciones sobre la relación escuela-comunidad variados sentidos sedimentados: expectativas, creencias, teorías implícitas, tipificaciones y estigmas. Podríamos suponer que estas representaciones, articuladas en sus narrativas y en sus comportamientos, no se corresponderán unívocamente con el discurso ideológico dominante, sino que podrían ser un espacio de lucha simbólica entre sentidos hegemónicos y sentidos subalternos.

Por lo antes expuesto, este trabajo focaliza su análisis en relación a los siguientes objetivos:

- Comprender las representaciones sociales sobre la relación entre la escuela rural de El Bañado y la comunidad en la que está inserta en un contexto de crisis.
- Analizar las representaciones sobre la relación que la directora entrevistada articula en sus narrativas sobre el Acto de Apertura del ciclo 2003.
- Observar la manera en que las representaciones sobre la relación escuela-comunidad orientan un acontecimiento pedagógico-ritual propio de las instituciones escolares.
- Indagar cómo los condicionamientos estructurales orientan la práctica ritual del acto de apertura.

EL ENFOQUE CUALITATIVO Y LA CARACTERIZACIÓN DEL CASO

La naturaleza del enfoque metodológico de este estudio es cualitativa. Se utilizó una estrategia metodológica general de triangulación: estudio de caso, entrevistas en profundidad y observación participante. Las decisiones muestrales estuvieron orientadas teóricamente (Guber, R., 1991 y 2001, Valles, M., 2000), tomando como contexto la localidad de El Bañado, seleccionando como unidad de estudio a la Escuela de El Bañado y como unidad de análisis a ésta en relación a la comunidad en la que está inserta en el marco del Acto de Apertura del Ciclo Lectivo del año 2003. En esta oportunidad elegimos para nuestro estudio un corpus de entrevistas realizadas a la directora antes y después del mismo ya que consideramos que, debido a sus capacidades de liderazgo y a sus representaciones sobre la dimensión socio-comunitaria de la institución escolar, el acto cobró características muy particulares. Por otra parte, realizamos observación participante de dicho evento con la finalidad de registrar cómo estuvieron organizadas las actividades temporalmente, los participantes del mismo y su distribución espacial, la división de funciones y entre los agentes escolares y sus actitudes, entre otras categorías. El análisis del corpus de información co-construida para este estudio fue analizado buscando las categorías emergentes que surgieron a partir de nuestro trabajo de campo, considerando a éste como un encuentro de reflexividades: las nuestras como investigadoras y la de los sujetos de nuestro estudio. Así, nuestras categorías analíticas previas fueron resignificadas a partir del encuentro comprensivo con la lógica local, permitiendo un proceso de interpretación y traducción posibilitado por el extrañamiento propio del enfoque etnográfico (Guber, R., 2001).

Procurando delimitar el perfil de la institución que nos ocupa, se hace necesario caracterizar el contexto en el que se encuentra ubicada. La escuela de El Bañado se denomina Sgto. Cisnero y se encuentra enclavada en un contexto rural. Según el INDEC, desde el punto de vista demográfico las localidades rurales son aquellas poblaciones con menos de dos mil habitantes.

En el caso de El Bañado predomina una economía de subsistencia y de multiocupación, ligada a la cría o la siembra para autosustento y a diversos trabajos informales. En algunos casos el minifundio permite alguna forma de comercio de productos. El ingreso monetario depende casi con exclusividad del aporte estatal en la forma de empleo y/o pago a jubilados. Las personas se emplean en los municipios, la policía o (hasta fines de los 90) en los servicios públicos ahora privatizados (Pizarro, C., 2000).

En ésta, como en otras áreas rurales, los maestros sostienen el circulante, ya que las escuelas son motivo de empleo como personal de servicio o para el empleo temporario en los

programas de promoción. En estos contextos de pauperización rural, la escuela cumple un doble fin modernizador: económico, al mostrar dinero y el contrato salarial encarnado en los docentes, y por otro lado, exponer formas de vida modernas (expresadas en el vestir, la higiene, tipo de vivienda, medios de comunicación). Aunque con menos intensidad, esta significación de la escuela sigue presente en algunos lugares de la ruralidad de la Provincia de Catamarca.

Según el Reglamento de Escuelas Comunes la Escuela de El Bañado es una escuela de 3era categoría cuya Planta Orgánica Funcional está compuesta por una Directora. Para el 1ero y el 2do ciclos de EGB hay dos maestros y como personal de servicios generales se encuentran cuatro no docentes. Esta escuela se ubica dentro del modelo institucional caracterizado como modelo III, acordado por el PRISE (Programa de reformas e inversiones del Sector Educativo). El modelo III agrupa la mayor cantidad de escuelas en el ámbito rural (270 establecimientos de un total de 33). Con este modelo la provincia pretende cumplir con la oferta del Tercer Ciclo. La definición de este ciclo ha sido objeto de un debate centrado en la "primarización" de la enseñanza a una franja de edad antes correspondiente al nivel medio, en el otro polo se lo incluye en una genérica "nueva secundaria". Sin embargo, tiende a afirmarse la idea de una cierta especificidad e identidad del ciclo.

Los modelos institucionales, de acuerdo con estos antecedentes y la normativa oficial, fueron diseñados a los fines de asegurar la universalidad de la prestación del nivel obligatorio. Su implementación supone una novedad para el sistema, un reacomodamiento de las culturas institucionales y un impacto en las comunidades donde se asientan las escuelas. Las innovaciones que implican suponen un cambio sustancial en la oferta rural al suprimir en la práctica la escuela de personal único y, por otro lado, acercar a estas comunidades al profesor especialista de áreas.

La finalidad de las instituciones educativas es eminentemente pedagógica. Es por ello que hemos elegido como unidad de análisis las representaciones que se articulan alrededor del Acto de Apertura del Ciclo Lectivo. Este acto constituye un ritual en el que formalmente se marca el inicio de las actividades pedagógicas que dan sentido a la existencia de las escuelas. Los actos escolares constituyen una de las formas más fuertes de ritualidad de las instituciones educativas: "... continuando con una rutina que se reglamentó a comienzos de este siglo, se empieza el año escolar y cada día con un acto, y se realiza otro cada vez que termina el recreo; hay actos celebratorios para las fiestas nacionales, para el patrono, para el fin de curso" (Amuchástegui, M., 2000:60).

Consideramos que dicho evento educativo articula un espacio simbólico clave de condición y circulación de opiniones, creencias, percepciones sociales, esquemas de

pensamiento, imágenes (Paez, D. et. al.; 1991) y prácticas que vehiculizan una particular forma de representar con palabras y hechos el lugar que ocupa la escuela en su contexto inmediato. Partimos del supuesto de que los distintos sujetos que participan de los Actos de Apertura ponen en juego representaciones sociales que dan cuenta de la cara visible de la función que debe cumplir la escuela en el entramado social. Por otra parte consideramos que en el juego entre lo dicho y lo no dicho, entre los discursos y las prácticas cotidianas se dirime el sentido real que tiene la escuela en el actual contexto de crisis.

LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD ANTES DEL ACTO DE APERTURA DEL CICLO LECTIVO

En la entrevista realizada a la Directora antes del Acto de Apertura del Ciclo Lectivo, se advierte la fuerza de la palabra desde el punto de vista del discurso. Así, la entrevistada construye su identidad como agente educativo desde su posición de poder en la jerarquía de la dimensión organizacional de la institución. Esta posición de autoridad que regula las relaciones intrainstitucionales se articula en la dimensión ilocutiva de su acto de habla a través de la cual, la palabra crea una realidad, produce situaciones. Así, articula en su narrativa el discurso hegemónico educativo que legitima la dimensión organizacional verticalista en la planta docente de la institución escolar, en donde, sin embargo, todos son docentes. Esta representación verticalista en donde el directivo es el agente que tiene el poder de tomar decisiones que los otros agentes educativos acatarán está naturalizada en la matriz de la dimensión organizacional de las instituciones educativas.

En el siguiente fragmento también se observa cómo el poder de definir y de decidir cómo se harán las cosas con que se (auto) inviste la directiva es traspolado a la dimensión socio-comunitaria de la institución educativa, es decir, también se naturaliza el poder de la directiva de decidir la manera en que se integrará el contexto socio-comunitario, en este caso los padres, en las actividades escolares. Esto se advierte cuando la docente manifiesta "...a los padres se les dice como trabajar... hay cambios... Ramona va al 1er ciclo y Elda al 2do ciclo" (2). Cabe señalar que en la escuela de El Bañado, los padres participan activamente de diversas acciones tales como el mejoramiento y ampliación de la infraestructura de la escuela, ya sea porque son remunerados con planes trabajar, o por el mero interés de colaborar.

También, en esta entrevista la directora expresa su punto de vista con respecto el sentido del Acto de Apertura: "... es fundamental el simbolismo en el sentido de darle el punto de partida para que cobren entusiasmo...". Con un giro retórico argumentativo, califica de fundamental al aspecto simbólico del Acto, en tanto ritual que marca un inicio fundante, ritualismo que condensa

² Las frases entrecomilladas son transcripciones textuales de las verbalizaciones de la entrevistada.

lo racional con lo afectivo, lo comportamental con lo actitudinal, con el deseo: el punto de partida de las tareas pedagógicas con el entusiasmo. Nuevamente, el discurso hegemónico pedagógico hace su aparición con la lógica pedagógica temporal del comienzo y el fin de las actividades escolares.

Por otra parte, contextualizando la frase anterior, se advierte la necesidad de legitimar una situación prescriptiva: el Acto de Apertura con el fin de inaugurar un Ciclo Lectivo, “con entusiasmo”. Este entusiasmo también refiere a lo no dicho, a lo implícito, al hecho de que sobrellevar una situación emergente que había llegado a poner en duda el inicio de las clases, condicionando la marcha del proceso educativo. Este hecho emergente no era un simple obstáculo que subsanar, la escuela había comenzado un proceso de ampliación de su infraestructura durante el verano y, en ocasión de descargar el material necesario, el camión que lo traía se estacionó sobre la fosa provocando su ruptura y la dilatación de la obra. Esta situación es un emergente de la crisis de las escuelas rurales en contextos en crisis. Sin embargo, la directora se separa claramente de una posición de parálisis que podría haber adoptado frente a este impedimento, asumiendo claramente una posición de liderazgo en la manera en que mediatiza este conflicto estructural. Más que paralizarse, incita a una actitud activa y superadora.

De esta manera, esta situación debilita la hegemonía de las representaciones de desaliento y apatía que generan las crisis asumiendo la posibilidad de transformación a partir de los intersticios que permite la no sutura del sistema. La decisión de iniciar el Ciclo Lectivo inviste a los agentes educativos de una identidad creativa, mediatizando el conflicto como una posibilidad que legitima la capacidad que tienen las instituciones de generar nuevas acciones que contrarresten estos quiebres. Y es en este intersticio en donde la capacidad de decisión de la directora apuesta a la función pedagógica de la institución escolar, iniciando el Ciclo Lectivo a pesar de los condicionamientos estructurales que lo obstaculizaron.

Aquí, el poder ilocutivo de la palabra se materializa en la decisión de realizar de todas formas el Acto a pesar de no contar con las comodidades edilicias necesarias para el dictado de las clases. El “entusiasmo” al que se refiere la directora, entonces, es una disposición de ánimo que intenta transmitir no sólo a los agentes educativos de la propia institución, sino a una audiencia más amplia: al contexto social inmediato en la que la escuela está inserta y al contexto social mediato. La representación sobre la importancia del rol pedagógico de la escuela en el contexto rural prima sobre la posibilidad de la apatía y la inacción.

LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD DURANTE EL ACTO DE APERTURA

Garay, L. (1.998) sostiene que las instituciones en tanto instancia simbólica operan como lógicas que regulan una actividad humana, clasificando lo que debe ser, lo que no debe ser, así como aquello que es diferente a lo opuesto.

En el caso que nos ocupa, el orden simbólico hegemónico que construye identidades a través de la transmisión de saberes ocultos: identidad nacional, disciplinamiento, control, se hace presente en el Acto de Apertura del Ciclo Lectivo a través de la entrada de la bandera de Ceremonias, canciones patrióticas, formación de alumnos, uso de las palabras de apertura a cargo de la Directora, configurando una instancia que obra como bisagra en el sentido que determina un antes y después del Acto de Apertura.

Sin embargo, los efectos de las políticas y de las condiciones estructurales han contribuido a la ruptura del orden simbólico unívoco y hegemónico que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. Los agentes de la educación se encuentran desconcertados, a oscuras, a cerca de lo que se debe hacer. Hay una dificultad para proyectar, para imaginar anticipadamente qué queremos.

Esto se visualiza en la narrativa de la directora, en sus palabras de bienvenida "... se nos ha hundido la fosa, hay que hacer una nueva y entonces este año vamos a empezar con poco tiempo en la escuela... en relación al jardín ya nos vamos a poner de acuerdo con la señorita y los papás para ver cómo se trabaja ahí porque en principio no tienen espacio...".

Esta realidad da cuenta de cómo las condiciones estructurales impiden pensar seriamente la educación, obstaculizando la promesa de un futuro y la intención de transformar la realidad educativa y social. Cabe señalar también la incorporación de "los papás" en la ideación de un proyecto para dar una solución al problema. Aquí se encuentra presente en la mediatización de la directora una pista de sus representaciones sobre la relación escuela-comunidad. El problema no es sólo de la institución educativa, también involucra al contexto inmediato en el que está inserta. Es remarcable también que no menciona a otros agentes de la estructura burocrática educativa estatal como posibles recursos que ayuden a encontrar soluciones, ni tampoco hace referencia a otras instituciones del contexto mediato que podrían ayudar tales como la iglesia o la municipalidad, entre otros.

La narrativa de la docente deja entrever la apertura de la unidad académica y la necesidad de una dinámica institucional, al manifestar que "... a los chicos, a los papis y a las mamis les quiero decir que este año quiero que trabajemos... entre todos para lograr más cosas

en la escuela...”. Se abren espacios para que los imaginarios creativos, individuales y colectivos tengan lugar y para que las demandas de los sujetos sean escuchadas. Nuevamente aparecen elementos de sentido alternativos al discurso hegemónico que caracterizó a las instituciones escolares por su aislamiento y autosuficiencia con respecto a la comunidad en la que están insertas.

Estas mismas representaciones liberadoras, creativas y valorativas de la subjetividad de los agentes se plasman en la cartelera escolar, en las palabras de bienvenida: “Quiero hacerlo. Es interesante progresar. Cómo hacerlo. Lo investigaré. Estoy decidido a hacerlo. Puedo hacerlo. Todo es posible. Lo haré ya mismo. Lo hice, qué triunfo grandioso. Que tu premio sea: puedo hacerlo y hacerlo.”

En dichas palabras el trabajo, el progreso y el triunfo en base al esfuerzo, se muestran como metas deseables, se formulan enunciados que adquieren un valor estructurante para la comunidad, la institución misma y los individuos que la componen. Estos ideales son la fuente de sus proyectos identificatorios, indispensables para la constitución de los miembros de la institución y de la localidad en la que se inserta como sujetos de su historia individual y colectiva.

LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD DESPUÉS DEL ACTO DE APERTURA DEL CICLO LECTIVO

En la entrevista concretada al finalizar el Acto de Apertura, la directora manifiesta: “... a mí lo que más me emociona de cualquier acto... es cantar el himno, la presencia de la bandera de ceremonia... son cosas tan significativas y que se han perdido tanto (...) En otro acto, unas de las chicas de la escuela Agrotécnica me decían ¡Qué hermoso que cantan estos chicos!.. Ese día teníamos equipo de música, pero dio la casualidad que en ese momento se cortó la luz y le digo: cantan así porque sus voces acompañan el acto, entonces se lo vive más...”.

Estas expresiones dan cuenta de la confluencia de dos aspectos. Por un lado se vislumbra la necesidad de crear sentido e identidad, que los sujetos perciban como necesarias, emblemáticas a este tipo de actividades. Aquí cobra vitalidad nuevamente el ritualismo y la necesidad de unir la construcción de una subjetividad social de los y las educandos/as, atendiendo a la función de socialización y la humanización en términos de “hacerse”, un ser humano reconocible como miembro de una sociedad y una cultura determinada (Amuchástegui, M., 2000, Garay, L., 1.998). Este proceso identitario remitiría, en términos de las relaciones interinstitucionales entre las propias instituciones educativas a lo que diferencia a “los chicos” de una escuela (la de El Bañado) y a la de otra (la Agrotécnica). Así, la escuela se convierte en el escenario en donde se construyen identidades locales que dan lugar al sentimiento de

pertenencia. En el caso de las escuelas rurales, en la medida en que hay una sola escuela por localidad, en este proceso identitario se confunden el sentimiento de pertenencia a la escuela con el sentimiento de pertenencia a la localidad en la que ésta se inserta.

Pero, por otro lado, también se advierte en la transcripción de la entrevista realizada anteriormente la presencia de una historia individual y colectiva de prácticas pretéritas y representaciones acerca de la fuerza de lo simbólico como instituyente de una identidad nacional, homogeneizante de la diversidad cultural, que se correspondió con otro momento histórico de la educación de nuestro país. Uno de los roles derivados de la lógica capitalista de la modernidad, consistió en la socialización y homogeneización de las y los alumnas y alumnos a través de diversos mecanismos tanto explícitos como implícitos. Estos mecanismos, atravesados por relaciones de poder entre el/la docente y las/os alumnas/os tenían como objetivo último enseñar contenidos pertinentes para que, al finalizar el período de socialización, aquellos que acreditaran haber aprendido los conocimientos considerados relevantes pudieran insertarse sin dificultades en el sistema social global. Y esta socialización no sólo se daba a través de los contenidos enseñados en el curriculum manifiesto, sino que también se hacía mediante mecanismos de poder incorporados en el curriculum oculto que trascendía las paredes de las aulas, siendo los actos los escenarios que, por su alto contenido ritual, exacerbaban esta homogeneización de la identidad nacional, controlaban los cuerpos y disciplinaban las emociones.

Retomando la entrevista realizada a la directora, en el siguiente fragmento se advierte claramente la incidencia de su formación cuando afirma: "... yo siempre que sienta que puedo controlar la situación, me siento bien...". Estas afirmaciones dan cuenta de las representaciones hegemónicas acerca del orden, la disciplina, y el control muy internalizadas en la tradición Normalista, ya que dicha docente es maestra normal nacional.

Otra afirmación que da cuenta de este aspecto es cuando sostiene: "... Hay que tratar que los alumnos se emparejen pero para arriba...". Se advierte en este caso, la idea de homogeneización, objetivo al que se aspiraba en el sistema educativo tradicional.

En relación a los/as alumnos/as, manifiesta el deseo que para este año lectivo "... logre en estos niños el progreso de mentalidad... ahí pasaba recién el abanderado del año pasado que no quiso estudiar, no quiere, lo mando a llamar porque quiero hablar con él, es hijo de una de las porteras y para mí es un dolor muy grande porque es un chico muy capaz que tiene posibilidades económicas y prefiere bollerear. Entonces es una chatura de acá (señalando la cabeza)... entonces me gustaría cambiar esa mentalidad...".

En este fragmento, la entrevistada se plantea un desafío que en definitiva está relacionado con la aspiración a que se cumplan las finalidades primordiales de la institución escolar que consisten en un continuum que va desde la regulación, la transmisión y la reproducción social hasta el cambio y la transformación. También están dentro de estas finalidades pedagógicas el posibilitar el advenimiento de los seres humanos como sujetos y el desarrollo de su identidad singular.

Sin embargo, cuando se refiere a “el progreso de mentalidad” la directora está haciendo referencia a uno de los problemas que presentan las escuelas rurales: el desgranamiento en el 3° ciclo. El “progreso de mentalidad” implícitamente está tipificando y estereotipando al alumno al que alude en comparación con contextos urbanos en donde habría otra “mentalidad” que consistiría en que los padres y los/las alumnos/as tengan la capacidad de proyectar sus vidas en el seguimiento de los diferentes ciclos de formación educativa. El tema de que este alumno tiene posibilidades económicas también deja entrever implícitamente que una de las causas del desgranamiento en este ciclo en contextos rurales se debe a que no existen instituciones educativas que ofrezcan todos los niveles, por lo que aquellos/as jóvenes que deseen continuar con sus estudios deben trasladarse a otras localidades lo que implica una erogación monetaria importante que no es accesible a la mayoría de las familias que habitan contextos rurales.

Por otra parte, como después del acto se conforma la comisión de padres, la directora manifiesta: “... Yo lo que quiero es una comisión bastante autónoma que se maneje sola. Si organizamos algo para el sábado, bueno háganlo. Pasa que el pueblo, en general quiere la presencia del docente en todo momento, quieren si el docente es posible vaya y sirva la gaseosa. Es como que todavía está la mentalidad esa, a pesar de que toda la vida lo he recalcado: la escuela es de ustedes, no es mía, nosotros somos aves de paso, ustedes tienen que defenderla. Y todo eso vivo recalcándoles...”

En este relato se advierten dos aspectos contrapuestos. Por un lado los problemas de la alteridad, derivados de las relaciones asimétricas entre los adultos que pasan por el saber y el poder; y por consiguiente son sensibles a los conflictos. Es decir, la escuela en un contexto rural es la depositaria del saber, y no sólo del saber escolar sino también del saber hacer. En este tipo de contextos en donde los padres de los/las alumnos/as escasamente han finalizado su escolaridad primaria, se la escuela es poseedora de un capital simbólico que la posiciona jerárquicamente en un lugar de poder dentro de la comunidad. Así, cuando los/las docentes esperan que los padres participen lo hacen presuponiendo que no existen estas diferencias de poder. Las representaciones sociales de la comunidad sobre la escuela la ubican a ésta en el lugar legitimado del saber y del poder hacer. Por lo tanto, las representaciones de la directora sobre “la mentalidad” de los padres la llevan a desvalorizar sus saberes y traducen una frustración

de sus expectativas sobre su ideal de participación, muy probablemente por el desconocimiento sobre cómo llegar a ellos. En este sentido, existe en las instituciones educativas, la dimensión de lo normativo, lo legal que tiene ese sentido violentante de las pulsiones, de los deseos que posibiliten a los individuos reconocerse como sujetos a una cultura.

Por otra parte, en contraposición con el discurso hegemónico de la escuela cerrada en sí misma, aislada de la comunidad, se observa en el fragmento de la entrevista transcrito anteriormente la postura de la directora que articula sentidos alternativos en sus representaciones sobre la relación entre la comunidad y la escuela. Ella reclama autonomía para tomar decisiones, para tener iniciativas, para emprender acciones por parte de los padres. Incorpora a la comunidad como parte de la institución escolar, los padres se convierten también en agentes educativos, con capacidad para transformar la realidad en que viven y generar proyectos acordes al mundo que desean construir.

Sin embargo, la entrevistada olvida o ignora las particularidades de los padres como otredad externa en su intento por convertirla en otredad interna. Aquí cabe reflexionar sobre las representaciones sociales sobre la otredad externa que se articulan en su narrativa. La otredad padres/contexto inmediato para la directora es diferente, ya que la compara con un parámetro de mentalidad ajeno a la lógica local. No la considera como diversa, desde una postura relativista, justificándola en sus propios términos. Tampoco la considera como desigual, desde una postura que tome en cuenta las relaciones de poder asimétricas en las que se encuentra en relación a la estructura social global. La diversidad en el ámbito educativo es una constante que una cultura democrática debe respetar, asumir y valorar positivamente, basándose en la igualdad y aceptación previa (Hernández de la Torre, E., 1997).

Por lo antes expuesto, en el fragmento antes transcrito se desdibuja la misión de la escuela como formadora de seres humanos con capacidad para analizar críticamente el mundo en que viven a través de la transmisión del capital simbólico no sólo a los/las alumnos/as sino también a sus padres. Para lograr la autonomía, inexistente a su juicio en los miembros de la comunidad, es necesario que la escuela se asuma como formadora tanto de los educando/as como de la comunidad en la que se inserta incluyendo los conceptos de comprensividad e inclusividad, convirtiéndose en un desafío el ayudar a los colectivos que la atraviesan a ampliar su capacidad de devenir autónomos.

CONCLUSIONES

El diálogo construido con nuestra entrevistada nos permite traducir la lógica recurrente de sus representaciones sobre la relación escuela-comunidad que da cuenta de una realidad escolar, los obstáculos que la misma resiste, enfrenta y las diversas estrategias que los agentes escolares articulan en la reproducción cotidiana de la escuela. Tal como sostiene Rockwell, E. (1.995) el conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real para los diversos agentes escolares.

El método etnográfico a partir de la observación participante y las interacciones que mantuvimos con nuestra informante clave nos permitió observar no sólo en qué medida el trabajo de la escuela se ajusta al paradigma oficial, sino que intentamos comprender el ordenamiento simbólico y material interno de una escuela rural en un contexto de crisis y exclusión. Como dice Rockwell, E. (1.995) “Es imposible inferir los niveles de la experiencia escolar sólo a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esta lógica requiere el análisis cualitativo de los registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas...” (Ibíd.:15), a partir de las significaciones socialmente construidas por los agentes escolares que participan en la misma. De allí que observar lo que sucede en las escuelas es enfrentarse a las secuencias de la interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes (Ibíd.).

El proceso analítico hace inteligibles las pistas que deja el mensaje discursivo de la Directora de la Escuela en el Acto de Apertura del inicio de clases da cuenta de representaciones sociales, categorizaciones, prescripciones que dan sentido (Grimberg, M. 1.996) a la manera en que los agentes perciben los acontecimientos y a las prácticas que los agentes articulan en el espacio escolar. Por otro lado la carga afectiva de las representaciones de nuestra interlocutora compromete la vida social de la escuela y en particular la fuerza de su palabra autorizada apunta hacia el control de las condiciones de la cotidianidad.

Sin embargo en este discurso también se hace presente la estructura escolar en crisis que desenmascara el telón de fondo y el contexto histórico por el que transitan las escuelas rurales en los tiempos actuales. El eje disparador que articula en las narrativas de la Directora no gira precisamente en torno a la cuestión pedagógica sino que la marca evidente que permea las huellas discursivas son las condiciones materiales de existencia de la escuela. El tópico de la “fosa” constituye la figura simbólica y convocante para la participación de los distintos agentes escolares, entre ellos los padres en quienes recae la resolución de los problemas que tiene la escuela en contextos de crisis.

Coincidimos con Sarlo, B. (2002) cuando afirma que "... vivimos en una crisis de una educación a la que han contribuido con responsabilidades muy distintas, el achicamiento del Estado..." (ibid:101). De este modo los problemas comunes que tienen las escuelas rurales se agravan aún más en el marco de instituciones debilitadas por los programas de reconversión económica y el redimensionamiento del Estado. Consideramos que "... frente a esta crisis no hay soluciones pedagógicas independientes de las sociales y políticas..." (Ibíd.).

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera, María et. al.** 1994. "Proyecto de Investigación: Escuela y Representación Social" Mm.
- Garay, Lucía.** 1998. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: Butelman, Ida (comp.). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires: Paidós
- Hernández de la Torre, Elena.** 1997. El apoyo a la diversidad: apoyo externo como asesoramiento curricular y organizativo, Cáp. 11. En García, Carlos Marcelo y López Yáñez, Julián (coordinadores). Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Editorial Ariel Educación. Barcelona España.
- Mastache, Anahí.** 2002. "La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición?" Mm.
- Páez, Daniel et. al.** 1991. Sida: Imagen y prevención. Fundamentos: Madrid.
- Rockwell, Elsie.** 1995. (coord). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica: México.
- Santos, Miguel Ángel.** 1990. Hacer Visible lo cotidiano. Teoría y Práctica cualitativa de los Centros Educativos. Akal Ediciones. Madrid España.
- Sarlo, Beatriz.** 2002. "La escuela en crisis". En: Sarlo, Beatriz. Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Siglo veintiuno editores argentina. Bs. As.
- Wittrock, Merlin.** 1989. "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". (comp.) La investigación de la enseñanza, 1: 95-148. Paidós: Barcelona.