

## **Discursos traducciones y construcción de identidades.**

### La escuela como espacio privilegiado de disputa simbólica

**Leticia Folgar**

(Instituto de Antropología de la FHUCE. Montevideo, Uruguay)

**Antonio Romano**

(Área de Ciencias de la Educación de la FHUCE. Montevideo, Uruguay)

El Programa de Maestros Comunitarios implementado como experiencia piloto en escuelas de todo el Uruguay en los últimos dos años ha hecho visible y puesto en evidencia el desencuentro entre imágenes y representaciones de la escuela acerca de los niños a través de la figura del Maestro Comunitario. Aparecen ideas y representaciones encontradas que sin proponérselo directamente cuestionan el sentido y los significados de las prácticas dentro de la escuela: tareas domiciliarias para niños que no tienen dónde hacerlas ni quien los ayude a realizarlas, demandas a las familias que estas no están en condiciones de atender, intercambio de mensajes en códigos distintos y que parecen no encontrarse.

Se propone considerar especialmente el concepto de identidad que se pone en juego, en tanto la educación puede pensarse como una construcción identitaria permanente basada en el atravesamiento reconstructivo de la cultura

Desde un enfoque relacional entendemos importante considerar a la identidad en términos de la dinámica social, como una construcción colectiva y abierta (siempre en construcción)

Esto hace posible entenderla sujeta a la posibilidad de resignificación y por ende al cambio, sin embargo muchas veces los discursos sobre los niños en la escuela nos remiten más a una perspectiva esencialista centrada en rasgos que se entiende perduran a través del tiempo.

La escuela, que muchas veces se representa a si misma integradora de la diversidad entendida como un mosaico de identidades simétricas y homogéneas, es arena del conflicto entre identidades sociales.

No se trata solamente de identidades que contrastan, de subculturas en pugna, es preciso desde nuestra perspectiva considerar las relaciones de subordinación y dominación que están presentes en la escuela como parte de una sociedad en la que la fragmentación identitaria y cultural aparece como contracara de la globalización.

La cultura no responde a un único orden, lógica o sentido, sino que será precisamente el reinado de la diversidad, de la heterogeneidad, por su carácter de magma de contradicciones permanentes y una arena de luchas por dar, compartir o imponer significados al decir del semiólogo Valentin Voloshinov

En esa realidad dinámica de la cultura, la escuela como institución se ha comenzado a interrogar sobre su capacidad de producción simbólica, especialmente para ciertos sectores de población categorizados como población de “contexto socio-cultural crítico”

En esta coyuntura de crisis y de autocrítica es que se implementará en nuestro país el Programa de Maestros Comunitarios que intentará de alguna manera responder a nuevos modos de estar en la escuela como consecuencia de lo que algunos consideran nuevas condiciones culturales.

## **1. Los fundamentos del Programa Maestro Comunitario**

Si tal como lo sostienen los politólogos las políticas educativas son hipótesis en acto que responden a un determinado “problema”, entonces, es posible pensar cada política como la traducción de una perspectiva teórica específica.

El programa del maestro comunitario parte de una hipótesis que pone en cuestionamiento una de las formas hegemónicas en que se concibió un modelo de institución escolar: aquella que parte del supuesto de que la única institución

transmisora de cultura (legítima) es la escuela y que por esta razón la escuela también educa a través de los niños a la familia. Esta es una visión que niega la posibilidad de existencia del conflicto cultural con la familia, puesto que si la cultura legítima es aquella que se transmite en la escuela, entonces aquellas familias que no poseen dicho recorte son consideradas ignorantes. De ahí que desde la institución se diseñen un conjunto de estrategias pedagógicas tendientes a educar a la familia. El conflicto se resuelve inhabilitando como agente educativo al otro.

No obstante, la escuela es objeto de disputa entre concepciones diferentes acerca de la forma en que se articula educación, enseñanza y diferencias culturales. El hecho de que la escuela se especialice en la transmisión de ciertos contenidos culturales valiosos no necesariamente implica desconocer otras agencias de educación como las familias. El Pmc va a introducir una nota discordante respecto a las formas hegemónicas de hacer escuela.

El Pmc fue un programa piloto que se desarrolló a escala de una escuela del barrio Casavalle, considerado como un “barrio marginal”, por una ONG El Abrojo, durante más de 10 años. Después de que el Frente Amplio ganara las elecciones en el 2004, las nuevas autoridades educativas apuntaron a convertirlo en política educativa a escala nacional.

Este programa es implementado a través de la cooperación de dos organismos del Estado: el Consejo de Educación Primaria y el Ministerio de Desarrollo Social. Abarca a más de 500 maestros en todo el país y se caracteriza por ser un programa flexible y tener dos frentes de intervención: a) un trabajo educativo centrado en el “apoyo” pedagógico a alumnos “repetidores”, “rezagados” o con “extraedad” en grupos más pequeños mediante dos dispositivos: “aprendizaje para la integración” y “aceleración escolar”. El primero apunta a reforzar positivamente actitudes que permitan desarrollar una trayectoria escolar aceptable y el segundo –aceleración escolar– buscar ubicar a los niños en el grado con el grupo etario correspondiente, apoyando su trabajo para que pueda insertarse en dicho grupo con posibilidades de continuar en él.

b) Por otro lado, un trabajo educativo de apoyo a los padres realizado en los hogares. Este segundo aspecto del trabajo del maestro comunitario apunta a apoyar al

adulto referente del niño para que disponga de herramientas para que pueda ayudar al niño en las tareas escolares.

Una de las características distintivas de este programa es, entonces, que instala entre otras cosas la actuación del maestro en la vivencia cotidiana del niño involucrando al adulto referente (a un adulto significativo que pueda actuar como contraparte). El maestro comunitario al salir a la búsqueda del adulto referente en la educación de los niños presupone que la familia es un aliado pedagógico imprescindible para lograr una trayectoria escolar sostenida.

## **2. Lecturas de la “crisis de la escuela”.**

Pero antes de continuar en el análisis del programa y sus impactos es necesario reflexionar el terreno de disputa en el que se ubica.

Este programa como política educativa entra en el escenario del campo pedagógico disputando formas diferentes de interpretar la “crisis de la escuela”. Porque lo que ha impedido que este programa se convirtiera en política educativa es que coexiste con otras modalidades de hacer escuela que entran en contradicción con las lecturas de la crisis que realiza el pmc<sup>1</sup>.

Una clave de lectura de la crisis, es la hipótesis de la destitución, o de la declinación de la escuela<sup>2</sup>. La misma puede considerarse una hipótesis productiva en tanto ha permitido comenzar a revisar prácticas y asunciones muy arraigadas en nuestra sociedad donde la escuela pública ha sido la institución generadora de ciudadanía por excelencia desde principios de siglo.

A través de la misma el Estado- Nación apostó a forjar un imaginario de que todos teníamos algo en común que compartir. Era esa institución modelo la que producía esa ligadura y componía un “nosotros”.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a las “escuelas de tiempo completo”, por ejemplo, la cuales parten del supuesto de que cuanto menos tiempo esté con la familia y en su barrio, más posibilidades de éxito de la escuela.

<sup>2</sup> Duchanzky, S y Corea, C (2001). “Chicos en banda”

Otra perspectiva es la que plantea Martinis, P (2005), quien parte de la premisa de considera a la escuela moderna como una institución que surgió en nuestro país con el fuerte mandato de generar condiciones para el desarrollo de procesos de igualdad social, sin embargo con la particularidad de que en el discurso pedagógico moderno la noción de igualdad se construyó desde una equivalencia con la noción de homogeneidad, que determinó que ésta se configurara entonces como condición de la inclusión social.

El proceso pedagógico moderno se fue constituyendo como “un gran proceso de borramiento de diferencias” donde se fue haciendo más importante que generar condiciones para la creación de lazos sociales, generar homogeneidad.

Martinis, P (op.cit.) llama la atención sobre el hecho de que un sistema basado en la noción de homogeneidad es un sistema excluyente, que expulsa al diferente.

Es así que los procesos de fragmentación social han ido consolidando en la sociedad uruguaya desigualdades reales dentro de un imaginario en el que todavía nos pensamos desde la igualdad formal.

Sin embargo las dificultades concretas de la institución escolar para “retener” a ciertos niños y el fracaso en las posibilidades de comunicación en los contextos de pobreza, se materializa entre otras cosas en puertas cerradas, rejas y custodias policiales que construyen y reafirman una frontera cada vez más difícil de franquear entre el adentro y el afuera escolar. Es expresión de esta crisis también, la frustración de sus agentes que no logran cumplir con sus funciones de transmisión cultural e inclusión social.

Estos procesos de fragmentación social sin embargo no producen cultura(s) sino diferencias en el capital cultural que tienden a la reproducción de la inequidad.<sup>3</sup>

### **3. Otra lectura de la “crisis de la escuela”**

---

<sup>3</sup> En este sentido Rossal, M (2006) llama la atención sobre el discurso culturalista en la educación uruguaya como una coartada ideológica que evita explicar el fracaso del aparato educativo uruguayo para cumplir con su función.

¿Cuál es la significación de la crisis de la escuela desde el punto de vista de la “integración social”? ¿Por qué interpela tanto a la sociedad uruguaya la crisis de la escuela? ¿Qué significaciones proyecta la sociedad sobre la escuela?

Si consideramos la fuerte estructura de autoridad que ha caracterizado tradicionalmente a la escuela pública así como su impacto a nivel de la experiencia social, la misma puede pensarse como uno de los principales *ritos de paso* de nuestra sociedad.<sup>4</sup>

La escuela al igual que ciertos ritos, es una creación cultural orientada a contribuir a la integración de nuestra sociedad y cultura.

La misma tiene una lógica propia determinada por su finalidad y comparte con otros ritos la exigencia de ser eficaz.

Los individuos pasan a lo largo de su vida por transiciones que frecuentemente están marcadas por ritos elaborados de distinta forma según las sociedades.

Estos ritos, llamados de paso fueron caracterizados por Van Gennep (1909) como: aquellos que separan a los individuos o grupos de un estatuto para colocarlos en otro. Se trata de ritos que “realizan” un cambio, no sólo lo expresan o lo significan

Si consideramos los elementos propios de los ritos de paso tradicionales, estos implican:

○ *fase de separación*: Implica una ruptura, un quiebre con la vida llevada hasta ese momento en la que el individuo sale de su estado anterior

○ *fase de latencia*: en la que el individuo está aún entre dos estatutos, en proceso de asumir una nueva condición

---

<sup>4</sup> No nos interesa en este punto determinar si el pasaje por la escuela es un ritual en sentido estricto en nuestra sociedad, pero si vemos la utilidad de pensarlo como acción ritualizada que nos permite establecer paralelos con los ritos, que ayudan a comprenderla

○ fase de agregación: Supone la adquisición de ciertos saberes y el manejo de determinados códigos. Retrata de la fase en la que el individuo adquiere un nuevo estado

Se propone pensar la escuela pública como un rito de paso fundamental de nuestra sociedad estrechamente vinculado a la producción del otro como ser humano y como sujeto social.

La crisis de la escuela, siguiendo esta misma línea, pone en cuestión su capacidad de afectar la trama de existencia de quienes pasan por ella, es decir cuestiona la eficacia de la misma como rito.

#### **4. Los ritos fijan significados**

Mediante los rituales, los grupos seleccionan y fijan -gracias a acuerdos colectivos- los significados que regulan su vida. Los rituales sirven para "contener el curso de los significados" y hacer explícitas las definiciones públicas de lo que el consenso general juzga valioso<sup>5</sup>.

Es importante tener en cuenta que aún quienes no acceden a ellos *conocen su significado sociocultural*. (sino no servirían como instrumentos de diferenciación)

Como señala G Balandier el rito trabaja para un orden y tiene la exigencia de ser eficaz, los ritos poseen eficacia simbólica.<sup>6</sup>

“el ritual puede ser considerado como un instrumento que consigue expresar, mantener y purificar periódicamente el orden social secular.” (Turner, V 1968: 33).

---

<sup>5</sup> Mary Douglas y Baron Isherwood, 1990: 80 en García Canclini, N, 2003

<sup>6</sup> *La eficacia simbólica*, es un artículo escrito hacia 1949 por Claude Lévi Strauss. Allí el autor se dedica a indagar sobre los fundamentos estructurales de la cura de los chamanes. Para Lévi-Strauss, la explicación de este tipo de cura dentro de las comunidades donde el chamán juega un papel determinante dentro del grupo, es una “*manipulación psicológica del órgano enfermo*”. Es decir, el contexto psicológico de la enfermedad juega un papel fundamental para la cura. No solo por lo que representa este aspecto para el individuo enfermo, sino también para la comunidad

Autorizándonos a una versión esquemática mínima, podemos decir que, el pasaje por la escuela como rito supone: una oferta de contenidos educativos propios de un espacio-tiempo, actores que se ocupen de transmitirlos y sujetos de la educación dispuestos al trabajo de apropiárselos.

Involucra entonces a un *sujeto* de la educación que se apropiará de contenidos culturales y modos sociales; un *agente* de la educación, que establece una mediación entre el sujeto y la cultura basada en una transmisión educativa efectiva, que posibilite la incorporación de aquellos que son “nuevos” en la sociedad y su reconocimiento o lo que algunos denominan una “circulación social normalizada”.

Finalmente involucra también un *contexto* en el que ambos habitan y que demanda que ese trabajo se lleve a cabo en tanto a aquello que se transmite, se le otorga el suficiente valor como para que alguien deba hacerse cargo del acto de donarlo para que no se pierda.

La eficacia simbólica de este rito no depende individualmente de cada uno de estos componentes, sino de la conjunción dinámica de las mismas. Es fundamental tanto la confianza en el don ofertado (determinada por el contexto), como en la aptitud del agente y en la capacidad del sujeto.

Podemos considerar *el rito* como una acción compleja en la que confluyen actos, palabras y cosas, en un todo coherente que, dentro de un determinado sistema cultural, establece un campo simbólico que permite situarse o situarnos uno frente a otro, establecer relaciones, reconocer valores.

## **5. Escuela y eficacia Simbólica: la construcción del problema**

La pérdida de eficacia simbólica de la escuela pública pensada como rito, es uno de los principales problemas que la misma enfrenta actualmente.

Desde el imaginario de los maestros, los niños siguen asistiendo a la escuela, pero la misma no produce esa huella, esa marca simbólica que sí producía en otros tiempos.

Las causas de este “problema” se buscan alternativamente en factores escolares (Sistema Escolar), contextuales (“lo social”) o conductuales (centrados en el sujeto). Y dependiendo del discurso desde el que se lo aborde se jerarquiza una causa o la otra: las contextuales el discurso sociológico, las conductuales el discurso psicológico, las escolares el discurso pedagógico.

No obstante, desde cada una de estas visiones en forma separada, el problema de la crisis de la escuela como ritual de integración social no puede ser reconocido en su total complejidad.

Si consideramos al rito como una acción compleja en la que confluyen actos, palabras y cosas, que conforman un todo coherente dentro de un determinado sistema cultural, no es posible intentar explicarlo sin considerar estos componentes en interacción.

La irrupción del Pmc en la escena ofreció otra clave de lectura de la crisis. Este programa en lugar de privilegiar una causa para explicar la crisis, logrará incorporar en acto una cierta complejidad en el análisis al impactar en la escuela como campo simbólico que permite situar agente, sujeto y contexto educativo uno frente a otro, estableciendo relaciones y reconociendo valores. Esto lo distingue de otras estrategias ensayadas hasta el presente.

La complejidad del análisis se traduce también, en la existencia de un conjunto variado de herramientas que permiten abordar diferentes situaciones en función del diagnóstico que el maestro realiza para iniciar una intervención. Esta intervención pedagógica, es capaz de incorporar variables/factores que pueden tornarse en apoyos y no en obstáculos como en otras perspectivas<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Esto ocurre por ejemplo en el discurso sociológico que muchas veces establece una correlación entre éxito escolar del niño y nivel educativo de la familia, dándole un peso a esta variable que en algunos casos termina por transformar a la familia en un obstáculo para la educación del niño.

Las intervenciones habilitadas por el Pmc como acción simbólica han movilizadado la eficacia revitalizándola.

Esto cobra visibilidad entre otras cosas, en el efecto que ha tenido sobre las representaciones de los maestros en relación a los niños y las familias.

Comienzan a circular en la escuela enunciados como los siguientes:

*“David es “otro niño” en nuestra escuela. Ha realizado un giro de 180°”*

*“Cristian ya no es el niño que todos veíamos.(...) Recojo expresiones de mis colegas, tales como: “¡Cómo cambió este niño!”*

*El programa ... “convirtió” a Rodrigo en un niño ejemplar,*

Los maestros perciben que a través del programa es posible recuperar la eficacia simbólica de la educación como ritual, en casos que hasta el momento aparecían como paradigmas de la ineficacia simbólica.

Lo que de algún modo estaban produciendo como efecto los discursos de la crisis, era el reforzamiento de la imposibilidad del dispositivo escolar para educar a ciertos niños. Los maestros parecen recuperar lentamente la confianza en la posibilidad de educar. Y esa confianza a su vez, esta impactando fuertemente en la forma en que se construye la identidad profesional. Empoderándolos como agentes.

Siguiendo esta clave de lectura (la escuela como aparato ritual), no se trata de que el Pmc ayude a educar a los que parecían ineducables, en un momento en el que se normalizan discursos que ponen en duda la “educabilidad” de algunos niños, Nuestra hipótesis es que al re-descubrir esta posibilidad, tanto los maestros (agentes), como los niños (sujetos) y las familias (contexto) se vuelve posible creer en la eficacia del dispositivo escolar y en su función. Al re-cobrar sentidos la escuela como rito restituye su eficacia.

## 6. La escuela como espacio privilegiado de disputa simbólica

Si pensamos la escuela de esta manera, podemos entenderla también como campo de poder<sup>8</sup>. Las acciones que allí se realizan, las relaciones que los sujetos establecen dentro de la escuela y las incidencias que esas acciones y esas relaciones tienen sobre los sujetos, están sostenidas, en gran medida por la existencia de relaciones de fuerza no siempre visibles. Estas relaciones de fuerza no son exteriores a la escuela, sino que son intrínsecas a la trama de relaciones y acciones de la vida cotidiana escolar y están presentes, entre otros aspectos, en la pugna por ampliar los límites de la autoridad pedagógica frente a la de las familias y en el reconocimiento de los sujetos como interlocutores válidos o no.

La transmisión y adquisición de contenidos culturales que la educación promueve ha de permitir un doble efecto. Por un lado, la adquisición produce un efecto de filiación, de inscripción de los que la reciben como herencia, al universo social y cultural al que han llegado. Esta filiación va necesariamente acompañada de un deseo y un reconocimiento previos al don: sería absurdo dedicar tanto tiempo y esfuerzo a donar nuestros tesoros a aquellos que no reconocemos como interlocutores válidos, como de los nuestros. Sería a la vez extraño que el don llegara a producirse si en su base no estuviera sostenido por el deseo de que el mundo siga adelante, incluso que cambie en ese impulso que traen los que nos sucederán (García Molina 2003:10)

Deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de los imaginarios y los patrimonios culturales, conforman un previo para que ella acontezca. Como señala Augé, M (1992:39) “Lo propio de los universos simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento”.

Los ritos remiten a la práctica social, a la vez que ésta remite a los primeros, cerrando el círculo de tal modo que ya no cabe ni pregunta ni respuesta posterior. Toda pregunta acaba donde comienza la práctica social, y toda práctica social se cierra donde comienza el ritual (Contreras 1998)

---

<sup>8</sup> Las relaciones de poder son objetivadas, desarrolladas, mantenidas, expresadas o camufladas por medio de formas simbólicas

El Programa de Maestros Comunitarios casi como un ritual de reparación, da lugar a reestablecer relaciones sobre la base de que las mismas restauran condiciones que la escuela había comenzado a perder.

Alguna de estas son: instalar la idea de que el individuo no solamente se halla con un mundo socialmente determinado, prefijado de antemano, sino que, además, se halla inmerso en un mundo de significaciones compartidas. Por otro lado, que las mismas, incluyen la realidad de la vida cotidiana sin agotarse, sin embargo, en ella.

El rito es considerado, no sólo por aquellos que lo administran, sino también por los que lo reciben, como algo eficaz e imprescindible para la «incorporación» a una colectividad muy concreta.

Se conjugan, en el discurso ritual tres condiciones interrelacionadas: las propiedades del discurso (sintácticas, fonéticas, etc.), las propiedades de quien lo pronuncia y las propiedades de la institución que autoriza a pronunciarlos.

De estas condiciones, la más importante es la delegación de autoridad. “Para que el ritual funcione y actúe, es preciso en primer lugar que se presente y sea percibido como legítimo, ya que la función de la simbólica estereotipada es precisamente manifestar que el agente no actúa en su nombre personal y por su propia autoridad sino en tanto que depositario de un mandato. (...) La eficacia simbólica de las palabras sólo se ejerce en la medida en que quienes la experimentan reconocen que quien la ejerce está autorizado para ejercerla. (...) ( Bourideu, Pierre, 2000)

## **6. Representaciones de los maestros respecto a los alumnos que ingresan y salen del Pmc.**

Una forma que nos planteamos para tratar de dar cuenta del cambio que experimentan los maestros en relación a las representaciones que construyen de los alumnos. Para esto vamos a tomar como análisis los “casos”<sup>9</sup> escritos por los maestros a

---

<sup>9</sup> Es importante mencionar de donde se obtienen los “casos” que se analizan. En el año 2006, durante el segundo año de ejecución del programa, el equipo técnico encargado de la “transferencia de la experiencia” propone una nueva modalidad de trabajo, teniendo en cuenta dos desafíos: a) poder

los efectos de poder comprobar como describían a los alumnos, el “diagnóstico de ingreso” al programa y como describen los “impactos de aprendizaje”.

### **6.1.Punto de partida: “el diagnóstico”**

En la descripción que se realiza en relación al punto de partida agrupamos los relatos sobre el diagnóstico de partida en torno tres factores: escolares, conductuales y contextuales.

El primer indicador utilizado para dar cuenta de la jerarquización de cada uno de estos es el espacio que ocupan en la descripción cada uno de estos. Así el 46% del espacio destinado a la explicación de aquellos factores que inciden en el aprendizaje de los niños esta reservado para los “factores escolares”; el 33% para “factores conductuales” y el 21 % para los “factores contextuales”<sup>10</sup>. Esto significa que casi el 80% de los factores (44, 5% + 33%) que se tienen en cuenta para definir la situación de partida de los niños que ingresan al programa remiten a descriptores que están vinculados directamente con el alumno y de los cuales la escuela tiene una responsabilidad también significativa. Es apenas un poco más del 20% de la superficie destinada a la explicación aquella que menciona la influencia de factores vinculados con el contexto.

Ahora bien, esta preeminencia de los factores escolares en la descripción de la situación de partida no significa que las causas que se asocian a la explicación de los

---

desarrollar una evaluación pedagógica del programa; b) introducir más reflexividad en la práctica de los MC generando condiciones que permitan ver la marcha del programa al tiempo que poder detectar posibles “desviaciones”. En este marco se propone un tipo escritura específica la “escritura de casos” y un tipo de dispositivo nuevo dentro del sistema en el cual el resultado de la escritura pudiera ser puesta en discusión el producto del trabajo de cada maestro. Se desarrollaron un conjunto de encuentros durante todos el 2006 donde al tiempo que se ajustaba el dispositivo de escritura, se discutían los casos presentados por los maestros. Todo el trabajo convergió en un foro de maestros comunitarios hacia fin de año donde se seleccionaron un conjunto de ponencias que tomaron aspectos de la experiencia como MC para compartir con los colegas. El análisis presentado es realizado tomando como a material de análisis las ponencias presentadas en el foro de maestro comunitarios. Se toma el universo completo de ponencias presentadas que son 19. Dentro del universo se seleccionaron aquellas que específicamente analizan casos de niños o familias, lo cual las reduce a 9 en total.

<sup>10</sup>Si se contabilizan la cantidad de palabras los guarismos se mantienen casi en forma idéntica: factores cognitivos 44,5%, factores conductuales 33% y 22,5% para los factores contextuales.

factores conductuales se reconozcan como de resorte exclusiva o principalmente escolar. Dependiendo que su influencia pueda considerarse como resorte de la institución o de las familias, se derivaran dos estrategias diferentes.

La cuestión con este programa es que aun cuando se considerara que el 54% de los factores que inciden en el comportamiento y rendimiento de los alumnos se originara en instancia extraescolares, principalmente en las familias (si sumamos el 21% factores contextuales + 33% factores conductuales), al desarrollar la acción pedagógica no solo en el contexto escolar, sino también en el familiar, lo que define la interpretación es hacia es hacia donde va a desarrollarse el programa: si se va a centrar en el trabajo educativo en la escuela con el niño, o con las familias.

Incluso si analizamos las líneas de acción que se desarrollaron en el programa podemos ver que hay un equilibrio entre el trabajo con las familias y el trabajo en la escuela, lo cual refleja tendencialmente los mismos porcentajes que se establecen para analizar las causas de los obstáculos al aprendizaje

Pero lo interesante es que el trabajo con las familias fuera del ámbito de la escuela termina por interpelar al maestro, no solo en su accionar sino que también en su forma de interpretar el problema. Esto implica que este programa promueve al identificar las causas, herramientas para actuar sobre estas, y que una vez enfrentado a estas el propio maestro se encuentra enfrentado con su propia percepción y prejuicios acerca de la realidad de los niños con los que trabaja. La “exterioridad” y ajenidad de la familia se terminan transformado en una “interioridad” (trabajo en hogares) y proximidad (con la familia) que los interpela directamente.

Al ser un programa que modifica y plantea otras formas de abordaje de la enseñanza escolar, permite pensar la insuficiencia de ciertas formas de funcionamiento escolar en ciertas situaciones; o mejor dicho, el éxito de ciertas formas de intervención que se separan de la forma de funcionamiento escolar, permite poner en cuestión las formas tradicionales de hacer escuela.

El programa del maestro comunitario logró interpelar las formas de hacer escuela; es decir, las actitudes que los maestros asumen frente a la responsabilidad del acto de educar.

### 6.1.1 La definición de los factores

Los indicadores de distribución de espacio en el texto son apenas una forma de objetivación del relato que intenta dar cuenta de la mayor o menor presencia de unos u otros, pero que resulta insuficiente para analizar su influencia. Consideramos que esta cuantificación debe ir acompañada de un análisis cualitativo que permita dar cuenta de los modos en que se construyen discursivamente para ver en que tipo de narrativa es posible ubicarlos.

Las categorías contextuales hacen referencia a la influencia explícita de aquellos factores definidos como vinculados al barrio o a la familia: “contexto cultural y social vulnerable”, “maltrato”, “desnutrición”, “poco apoyo del hogar”. Lo que se intenta dar cuenta a través de esta categoría es que existe una influencia del contexto de pertenencia de estos niños que permite explicar ciertas formas de comportamiento y que esta serían decisivas en la predisposición hacia el aprendizaje.

Importa señalar que cuando se habla de contexto, se habla de aprendizaje y sus condiciones, y no de la enseñanza. Y en estas explicaciones encontramos desde categorías que definen el “tipo de población” con el cual se trabaja, hasta la importancia que tiene la educación para estos grupos sociales: “la educación no es esencial”.

Este discurso se consolida sobre todo en los últimos 20 años, momentos en los cuales bajo diferentes denominaciones las escuelas pasaron a estar definidas no por el *medio* en el cual se encuentran, tal como históricamente había sido definido (como urbano o rural), sino por el *contexto* en el cual se encuentran. Pero este proceso fue progresivo y en una primera etapa fueron definidas como “escuelas de requerimiento prioritario”, donde todavía la responsabilidad de la institución definía al tipo de escuela, hasta la actual denominación “escuelas de contexto socio-cultural crítico”, donde se produce un desplazamiento hacia el lugar en el cual la institución se encuentra.

Y este desplazamiento no va dejar de estar acompañado de consecuencias: el contexto es aquello que pretende señalar las condiciones de vida de la población con la cual se trabaja, pero aquellas condiciones que indican lo que esos grupos carecen. De

ahí que se halla señalado una nueva nominación para este niño que proviene de estos “contextos”: el niño carente” (Martinis; 2006)

Frente a un contexto carente lo primero que surge sobre este fondo es una familia vulnerable, inculta y además presidente: “poco apoyo del hogar”. Pero esto se remata con la idea paradójica de que la educación para estos grupos sociales ubicados en contextos de pobreza, no es esencial, aunque envíen a sus hijos todos los días a la escuela.

Las categorías de “desajustes conductuales” puede ser identificada con sinónimo de “problemas de socialización”. Estos se manifiestan como: “agresividad”, “hiperactividad”, “irrespetuoso”, “no reconoce autoridad”, “no se comunica”, “no reconoce límites”, “transgrede normas”, “no se integra”, “no se comunica”, “no puede estar en aula”, “desinterés”. Es necesario plantear que si en la narrativa anterior tiene una preeminencia fundamental el discurso sociológico, en este caso lo tiene el discurso psicológico.

No obstante, es importante mencionar que algunos de estos significados asociados al desajuste conductual tienen un fuerte tinte pedagógico; sobre todo una de estos: “desinterés”. Como vamos a ver esta categoría se va a convertir en una especie de pivot que permite el pasaje de los problemas de socialización que se expresan en el aula como manifestación de una socialización familiar insuficiente (que en su forma extrema es la “imposibilidad de estar en el aula”), hacia los problemas de desajuste conductual como una responsabilidad del docente y la institución. Es así que en forma muy recurrente aparece en el discurso de los maestros comunitarios la necesidad de partir de los intereses de los niños y de las familias.

La tercera clase de categorías que aparecen las agrupamos en torno al universo escolar. Incluye en la descripción a categorías genéricas desde las cuales se describe el funcionamiento del sistema escolar como: “repetición”, “asistencia”, “deserción”, “ausentismo”. Otro conjunto de subcategorías incluidas están más relacionadas con el aprendizaje: “no tiene incorporada la lecto-escritura”, “no produce textos”, “escribe palabras en la etapa pre-alfabética”, “capacidad de razonamiento”, “actitud frente al aprendizaje”. Las características de estas categorías es que todas hacen referencia a la situación del alumno.

Finalmente se incluyen otras categorías que son poco usuales en los diagnósticos escolares ya que hacen referencia a la situación del centro escolar como factores explicativos del comportamiento de los alumnos: “falta de acuerdo institucional”, “inestabilidad de los docentes del grado que cursaba”. En este aspecto el programa del maestro comunitario empieza a poner en cuestión la responsabilidad de las instituciones escolares en el rendimiento de los alumnos.

## **6.2 Los “impactos de aprendizaje”. El PMC como intervención que restituye eficacia simbólica**

*“Los cambios fueron múltiples y variados. Podría hasta decir que David es “otro niño” en nuestra escuela. Ha realizado un giro de 180°. (1) Lee en forma corriente, produce textos coherentes con pocos errores ortográficos y habla mejor. Ha creado rimas, adivinanzas y cuentos relacionados con la huerta y el jardín (proyecto de centro), que junto con los de otros niños hemos enviado a la “Fundación Logros” para ser publicados. Participó con la creación de afiches en el concurso “Todos por la limpieza del Río Cuareim”. (2) No pelea ni pega, acepta límites. Se ha adaptado muy bien al grupo, al recreo y a la escuela. No agrede verbalmente, comparte sus útiles escolares y es buen compañero, se integra, participa y colabora con la maestra. Trabaja en grupos y trae juegos para jugar a la hora del recreo, colabora con el equipo de la huerta y del jardín, es muy activo. Ha dicho poesías y ha bailado en actos patrióticos, participó en la fiesta del niño escolar, ha desfilado como modelo en el festival de la primavera y obtuvo premios por su actuación(...). Ha disminuido sus inasistencias, tiene solo siete en lo que va del año y le encanta concurrir a la escuela. Hoy David es un niño cariñoso, amable y solidario; sus vestimentas y calzados que no le sirven los trae a clase para que yo los distribuya entre sus compañeritos más carenciados.”*

Como puede verse la descripción que realiza la maestra de David comienza a señalar los cambios vinculados a su desempeño escolar (1). No obstante, progresivamente se van incorporando los cambios de actitud (2) hasta que finalmente la descripción culmina con un juicio que describe a David como un “niño cariñoso, amable y solidario”, es decir, haciendo referencia a características vinculadas a su forma de ser. En David la intervención del maestro comunitario operó una suerte de conversión que lo volvió otro: David ahora es un niño como otros.

Esta conversión señala que a partir de ahora este niño puede ser un alumno; antes no podía convertirse en uno de ellos por su comportamiento, los factores conductuales como punto de partida eran señales de imposibilidad de trabajar con “estos niños”.

Lo que se percibe es que lo que antes se planteaba desde el punto de vista de lo que no permite el aprendizaje a partir de ahora comienza, por un lado, a adquirir otro sentido: posibilidad, pero por otro lado, también que la educación tiene objetivos que trascienden a la enseñanza de los contenidos estrictamente escolares y cuando la posibilidad de que estos cambios no puedan ocurrir en los niños inmediatamente comienza a visualizarse que la educación de estos niños es imposible.

Cuanto mayor es la distancia entre la representación del niño educable que se tiene y el niño que se tiene enfrente, mayor es la percepción de la imposibilidad del acto educativo. Lo que percibimos con este programa es que los maestros después de su intervención, al visualizar los cambios que se producen en los niños comienzan a creer nuevamente en que todos los niños pueden ser educados.

Este cambio de posición quizás ningún enunciado lo describe mejor que el que cierra el relato de los cambios que experimentó David:

*“sus vestimentas y calzados que no le sirven los trae a clase para que yo los distribuya entre sus compañeritos más carenciados.”*

David paso de la categoría de cadenciado a transformarse en alguien capaz de dar. Cuando alguien tiene algo para dar, entonces deja de ser un niño cadenciado para convertirse en un alumno como todos... los que tienen algo para dar. Ahora David también puede rendir...

## 7. Autopercepción de los maestros.

El impacto del descubrimiento sobre las posibilidades de aprendizaje alumnos que antes se consideraban como portadores de “dificultades de aprendizaje” o “violentos” o “agresivos” tiene un impacto en la percepción que tienen los maestros de sí mismos como profesionales. Esto aparece en la propia narrativa de los maestros quienes perciben un cambio en la definición del lugar del maestro. Veamos algunos ejemplos:

*(1) “Como punto de partida, realizar el diagnóstico inicial del caso seleccionado (...) pero concibiéndolo como un puerta abierta a la indagación, a la búsqueda. No se trata de diagnosticar para etiquetar y sí para actuar en consecuencia.”*

Para esto fue necesario que el maestro no se quedara con las certezas que le devolvía un universo escolar saturado por los prejuicios, sino que debía “salir a lo desconocido” para enfrentarlo. Este salir a lo desconocido es para el maestro admitir la posibilidad de “valorar al niño desde otra óptica”. Se diagnostica para “actuar en consecuencia” y no para justificar.

Quizás el cambio que implicó el programa del maestro comunitario consistió en la posibilidad de ver las cosas desde otro ángulo. Entonces, una respuesta podría ensayarse para explicar que cosa hizo posible que los niños experimentaran “cambios de 180 grados”, o que sean “otros niños”, o que se convirtieran en “niños ejemplares”: lo que permitió estos cambios fue la posibilidad que reconocen los propios maestros de ver al otro como un sujeto de posibilidad en un contexto que no solo está definido por la carencia.

Esto aparece claramente en la narrativa de otra maestra:

*“Algo me queda claro, la escuela, por lo menos en el contexto donde trabajo, es el único lugar donde toman contacto con la cultura estándar, por llamarla de alguna manera, aquella que los va a*

*integrar o marginar más del resto de la sociedad y que si la escuela no se las muestra va a ser lo que los separe aún más y estaremos haciendo una escuela pobre para pobres.*

*Entonces que escuela debe ser la nuestra, una escuela rica, que enriquezca, que no se guarde saberes....”*

## **Referencias Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre *¿Qué significa hablar?*

CONTRERAS GALLEGO, Manuel *La eficacia simbólica del agua en el ritual cristiano del bautismo*. Un enfoque antropológico *Gazeta de Antropología* N° 14, 1998  
Texto 14, 1998

DUCHANZKY, S y COREA, C . *Chicos en banda*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001

GARCÍA CANCLINI, Néstor *Consumidores y Ciudadanos - Conflictos multiculturales de la globalización* en *Diálogos de la Comunicación* num. 30, Lima, junio de 1991.

GARCIA MOLINA, José. *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social* Baelona, Gedisa, 2003.

GODELIER, Maurice *La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid, Akal, 1986:

MARTINIS, Pablo *Escuela Pobreza e igualdad una relación necesaria* en *Revista Andamios* año1 número I, noviembre de 2005. Editorial Frontera.

ROSSAL, M *Relativismo cultural en el campo educativo uruguayo? Algunas propuestas para un diálogo.* Comunicación presentada en Foro de Educación “Foro Interdisciplinario sobre Educación.. Los desafíos de la *igualdad.*” Montevideo 2005

TURNER Victor: *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu.* Madrid, Siglo XXI Editores, 1992