

*"Patrimonio Cultural y
Diversidad Creativa
en el Sistema Educativo"*



Compiladora: Lic. Leticia Maronese

**Comisión para la Preservación del Patrimonio
Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires**

Temas de Patrimonio Cultural **17**

Compiladora: Lic. Leticia Maronese



MINISTERIO DE CULTURA

Jefe de Gobierno
Lic. Jorge Telerman

Ministra de Cultura
Arq. Silvia Fajre

Subsecretaria de Patrimonio Cultural
Arq. María de las Nieves Arias Incolla

Subsecretario de Gestión Cultural
Roberto Francisco Di Lorenzo

*Comisión para la Preservación del Patrimonio
Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires*
Lic. Leticia Maronese

Temas de Patrimonio Cultural 17

*Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa
en el Sistema Educativo*

Compiladora: Lic. Leticia Maronese



Comisión para la
**PRESERVACIÓN
DEL PATRIMONIO
HISTÓRICO
CULTURAL**
de la Ciudad
de Buenos Aires

Compilación y Coordinación de Edición: Lic. Leticia Maronese

Corrección y Revisión Técnica: Juan Ignacio Ojeda

Diseño Gráfico: Débora Kapustiansky, Panoptique

Impreso en Argentina

Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires
Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo - 1a ed.
Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2006.
448 p. ; 15,7 x 22,8 cm.

ISBN 987-1037-54-6

1. Patrimonio Cultural.
CDD 363.69

Fecha de catalogación: 09/08/2006

© Copyright 2006 by CPPHC

Todos los derechos reservados

ISBN N° 987-1037-54-6

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Este libro no puede reproducirse, total o parcialmente, por ningún método gráfico, electrónico, mecánico u oralmente, incluyendo los sistemas fotocopia, registro magnetofónico o de alimentación de datos, sin expreso consentimiento del autor.



*Comisión para la Preservación del Patrimonio
Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires*

Secretaria General

Lic. Leticia Maronese

Secretaria de Investigaciones Históricas

Lic. Liliana Barela

Secretaria de Investigaciones Museológicas

Lic. Ana María Cousillas

Secretario de Preservación y Conservación

Arq. José María Peña

Secretario de Relaciones Institucionales

Prof. Cesar Fioravanti

Funcionaria Coordinadora

Lic. María Rosa Jurado

Vocales

Arq. Néstor Zakim

Prof. Julián Kopecek

Lic. Liliana Mazettelle

Lic. Lidia Mirta Dos Reis

Arq. Jorge Mallo

Cons. Alberto Orsetti

Mus. María Teresa Dondo

Índice

Alentar la Diversidad Cultural. Arq. Silvia Fajre 11

Introducción. Lic. Leticia Maronese 13

La construcción de la *argentinidad* en la escuela

Bargman, Daniel: *Construcción de la Nación entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas judías*..... 19

Colucci, Mabel; Podestá, Horacio y Sirerol, Gabriela:

Escuela Industrial de la Nación. Edificio para la educación..... 37

Eliezer, Marisa: *La Nación en la Escuela* 45

Varela, Brisa: *Identidad y Memoria: su construcción política en la educación Inicial* 61

La construcción de la *argentinidad* a través de las artes

Bakún, Leonor y Mareco, Gloria: *El teatro constructor de significados nacionales*..... 79

Mesa, Paula: *El tango: del nacimiento híbrido a la adultez autóctona* 97

Sánchez de Prandini, María: <i>El rol de las artes visuales en la creación de formas simbólicas</i>	107
El rescate de la memoria en contexto de migraciones.	
Carlini, Sabrina: <i>Hacer y deshacer La América</i>	119
López, María y Antúnez, Patricia (EMEM N° 6 - DE 1 - Padre Carlos Mugica): <i>El Camino de la Memoria</i>	125
Nakache, Débora y Rubinovich, Gabriela: <i>La diversidad cultural resignificada. Desafíos y logros en la producción audiovisual de la escuela</i>	129

Educación y diversidad cultural

Aguilar, Luciana; Parapugna, Roxana y Scardino, Marisa: <i>El Ciclo Básico Común, primeras aproximaciones al campo académico</i> ..	137
Beheran, Mariana: <i>Escuela y Diversidad Cultural en la Ciudad de Buenos Aires</i>	227
Brescia, Florencia: <i>Prácticas subalternas en espacios oficiales de reproducción de identidades. La escuela como difusora de un discurso contrahegemónico</i>	237
Diez, María: <i>Disputas y confrontaciones en la construcción del Proyecto de Educación Intercultural: diversidad cultural, contenidos escolares y propuestas de enseñanza</i>	253
Medrano Pizarro, María y Guagliardo Costa, Mónica: <i>El patrimonio cultural y su valor educativo</i>	269
Neufeld, María Rosa: <i>En torno de la diversidad, una categoría convocante y problemática</i>	279
Novaro, Gabriela: <i>Representaciones sociales en contextos escolares interculturales</i>	289
Ortellado, Lilian; Forgione, Claudia y Vinci, Silvina: <i>Una lectura sobre la mitología aborigen. Argentina indígena, mitos y relatos de la tradición oral de la región chaqueña</i>	305
Seda, Juan y Maglione, Carla: <i>Los códigos de convivencia en escuelas de gestión privada: un espacio para la multiculturalidad</i>	323
Tchileva, Mira: <i>El Sistema Educativo y la Comunidad Gitana</i>	331

Diversidad creativa. Experiencias de gestión

Camarasa, Ester y Santarén, Laura: <i>Recobrar la historia de la EGB Nro. 15 a través de los espacios</i>	339
Costa, María y Fuchs, Silvia: <i>El patrimonio artístico-cultural en el Polimodal</i>	349
Goldín, Elena: <i>Educación en la creatividad</i>	365
Lillio, Mario; Ortiz, Beatriz y Gallego, José: <i>Abrir espacios a todas las voces de la Ciudad</i>	371
Martínez, María R.; Morgante, María G. y Remorini, Carolina: <i>Patrimonio cultural y políticas educativas entre adultos mayores, una experiencia y un proyecto</i>	389
Pagano, Ana y Montesinos, María Paula: <i>La participación social de los sectores populares: relaciones entre los procesos de escolarización y los chicos y las chicas en situación de calle</i>	403
Pérez de Accialini, Cristina: <i>La Feria de Latinoamérica, un aula grande. Educación y renovación – “Proyecto Nueva Cultura”</i>	411
Vargas, Gustavo y Spravkin, Mariana: <i>La experiencia de los Talleres de Arte en los Grados de Aceleración</i>	421
Weissel, Marcelo y Zamudio, Leonora: <i>Raíces con identidad. Contenedores y contenido del Programa Historias Bajo las Baldosas</i>	431

Alentar la Diversidad Cultural

*Por la Arq. Silvia Fajre
Ministra de Cultura GCBA*

Este conjunto de ponencias y artículos recorre desde diferentes perspectivas una intención que es prioritaria desde la gestión cultural: incorporar el concepto de diversidad cultural en la escuela. Trabajamos conjuntamente con los docentes y con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para incentivar el ingreso de temas de patrimonio cultural a las nuevas currículas: creemos que la construcción de una identidad que valore y priorice la pluralidad de opiniones, culturas, credos y modos de vida se empieza a forjar en la escuela, ahí donde los contenidos deberán resaltar la variedad de culturas que habita en la Ciudad de Buenos Aires y la riqueza del aporte inmigratorio. Un trabajo coordinado entre la escuela y la gestión cultural deberá hacer hincapié en dar a conocer voces y rostros marginados de los viejos manuales escolares, así como también emprenderá un rescate de la memoria en contexto de migraciones.

Proponer una conexión fuerte entre educación y diversidad cultural implica entender a la escuela como un espacio de construcción discursiva en el que cada alumno tiene su primer contacto con una noción ampliada, moderna, abarcativa de su patrimonio cultura, aprendiendo a convivir con el valor de la diferencia y a reconocerse como parte de una ciudad heterogénea que alienta la diversidad cultural.

Introducción

Lic. Leticia Maronese

Abril 2006

Con este nuevo tomo de la Colección Temas de Patrimonio Cultural, abordamos cuestiones fundamentales que hacen al patrimonio cultural y la diversidad creativa en el ámbito educativo. Las jornadas realizadas en el año 2005 dieron pie para la publicación de este libro que será de gran importancia para los docentes, los investigadores y la comunidad general.

Las Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo también establecieron un marco de intercambio de experiencias entre las ex-secretarías (ahora ministerios) de Cultura y Educación, con lo cual expreso mi agradecimiento profundo a la Prof. Haydee Caffarena.

Los trabajos presentados en esta edición de Temas de Patrimonio Cultural N° 17 señalan los procesos profundos que han llevado a la construcción de la Nación Argentina entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo de las comunidades en cuestión y revelan el pensamiento del Estado Nacional en las diferentes épocas. En relación con esto se indaga acerca de las regularidades y cambios de la configuración discursiva en los actos escolares, los materiales didácticos de uso masivo, las planificaciones escolares, los festejos, ligados a la formación de la identidad nacional. Se analizan las prácticas dentro del medio

escolar y las que se imponen desde afuera, buscando establecer la vinculación entre los fenómenos de diferenciación socio-económica y socio-cultural bajo las vigencias políticas del país.

La construcción de la argentinidad en la escuela presenta la evolución de la enseñanza técnica en plena época de industrialización, incluye la ampliación de los estudios e incorporación de nuevas especialidades como Electricidad Industrial con la simple visión de construir un “modelo base de todas las Escuelas Técnicas del país”. Este rescate del patrimonio cultural y la memoria colectiva busca revelar el pensamiento progresista, de aquella época, en considerar la evolución científica, técnica y tecnológica e incorporarla en la educación pública. La escuela se convirtió en el lugar de encuentro de la clase trabajadora, donde se construía la identidad denominada “nacional” como una identidad homogénea y monolítica.

Las exploraciones de los panelistas en estas Jornadas analizan *el aporte de las artes* también como medio de contar la historia y cumplir una función política, no-deliberada, de “crear” la identidad nacional. La dramaturgia junto con otras corrientes artísticas presentan los cambios y se transforman en medio de comunicación. *El teatro* argentino facilitó la posibilidad de acceder a todo tipo de público y amplió la producción de significados nacionales reconociendo el mito de origen de la argentinidad con el gaucho como la figura central. Este género aparece en la conciencia de un tiempo propio, y nos hace ver las influencias en el desarrollo de esta identidad colectiva.

Una vez más el patrimonio en este marco nos muestra *el Tango* como una expresión cultural autóctona y original. Como un fenómeno identitario el tango se impone en nuestra agenda y esto debe formar parte de los conocimientos que se imparten en las escuelas de niveles inicial, medio y formación docente.

La creación de formas simbólicas referentes a la argentinidad, al patriotismo y la Nación se encuentran imbricadas en el aporte de *las artes visuales*, principalmente desde la educación formal. Se señala el rol de las artes plásticas en la escuela primaria y secundaria; las pinturas y esculturas de artistas plásticos usados en el sistema educativo muestran a veces la presencia de las culturas

autóctonas y así se convierten en una herramienta de integración.

Entre este amplio espectro de temas surge *el rescate de la memoria en contexto de migraciones*, donde se inscriben los rasgos y las huellas de la formación de la identidad como práctica creativa, flexible o maleable. Este rescate se relaciona con la multiculturalidad y de este modo se plantea una forma renovada de transmisión de la problemática de las representaciones patrimoniales y de las construcciones identitarias.

La Diversidad Cultural visibiliza los conceptos vinculados con la problemática de la étnicidad, la discriminación, la integración. Las investigaciones permiten describir la red social, las vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones, y en tal sentido identificar el tipo de relaciones sociales que se forjan en el interior de las escuelas. Entendemos la cultura como práctica(s) comunicativa(s), lo cual determina un acercamiento a la cultura de un grupo, entendiéndola como un intercambio de significados formados siempre a partir de la interacción social.

La actualización de este género lleva la propuesta de que el tema de la diversidad cultural no puede quedar reducido a una preocupación teórica en programas para población con “necesidades especiales”, sin producir cambios curriculares para el resto de la población. La idea es transformar la escuela pública en difusora de un discurso contra-hegemónico, como alternativa al pensamiento predominante.

En relación a esto se analizan los primeros pasos de acercamiento al campo académico, a través de la “base de conocimientos” que otorga el Ciclo Básico Común. La conexión entre las expectativas e identidad(es) se evidencia con las aproximaciones descriptivas sobre las percepciones y las prácticas que los alumnos poseen y desarrollan en este Ciclo.

Esta edición incluye un capítulo de *Experiencias de gestión en diversidad creativa*, con el objetivo de enriquecer el aula y crear escenarios para promover el intercambio entre la comunidad y la escuela.

Se presentan proyectos educativos e institucionales que se están llevando a cabo y brindan espacios de encuentro interculturales de carácter público. Por ejemplo: *el proyecto “Acuerdo de San Nicolás de los Arroyos” con el que se intenta reconstruir la trayectoria histórica de la actual EGB N° 15; el Programa de Lectura con el cuadernillo didáctico “Mitos y Leyendas”; el trabajo con Adultos Mayores; el programa “Puentes escolares: oportunidades educativas para chicos en situación de calle”; la Feria de Latinoamérica – el proyecto “Nueva Cultura”; los talleres de Arte en los grados de aceleración; y el Programa Historias Bajo las Baldosas.*

La Diversidad Cultural marca un espacio de trabajo en la práctica docente que posibilitará un conocimiento más democrático y creativo del “otro” o “los otros” y una herramienta más efectiva de la creación de ciudadanía.

*La construcción de la
argentinidad en la escuela*

Construcción de la Nación entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas judías.

Lic. Daniel Bargman

Introducción

A través del caso de la educación en las colonias agrícolas judías (en las escuelas administradas por la Jewish Colonization Association entre 1895 y 1914) y las polémicas que esta suscitó, se intentará hacer una aproximación al análisis del papel del Estado como formador de la nacionalidad, pasando revista a las ideas y propuestas en debate sobre la educación de los inmigrantes como herramienta y el idioma nacional como medio de expresión de la nacionalidad y como instrumento en la absorción de inmigrantes en el marco de una argentinidad preconcebida.

Se trató, en efecto, de la puesta en marcha de un proyecto homogeneizador que implicó la interdicción del carácter plural de la sociedad argentina y de la diversidad étnico-cultural de la población del país en formación, en plena época de inmigración masiva. La idea del crisol de razas se refería tanto al mestizaje demográfico como a la mixtura cultural en un molde de argentinidad diseñado previamente. El proyecto del *crisol*, planteado en Argentina a imagen del *melting pot* norteamericano, implicaba la asimilación de los inmigrantes como parte de la transición de la Argentina tradicional a la Argentina moderna. Desde la óptica

de esta modernidad lo étnico implicado en las culturas propias de los grupos inmigrantes era considerado como supervivencia de un pasado destinado a desaparecer.

Subyace a este proyecto el supuesto de que los inmigrantes debían ser *tabula rasa*, supuesto que tambaleó ante el descubrimiento perturbador de los inmigrantes como sujetos activos. En tanto algunos contingentes migratorios se avinieron a una modalidad de argentinización en el sentido cultural, otros privilegiaron el amparo de una argentinidad entendida ante todo en su dimensión cívica y jurídica. Esto se evidenció por ejemplo en la organización de redes educativas de colectividad. Perturbaba igualmente la falta de disciplinamiento y sumisión política de los inmigrantes.

En el pasaje del siglo XIX al XX, el supuesto de identidad unidimensional demandaba de los individuos la adscripción exclusiva a la nacionalidad, suponiendo que toda otra pertenencia se daba a expensas de aquella. Solo con la apertura hacia un paradigma pluralista cultural en las últimas décadas del siglo XX se haría posible concebir una identidad de dimensiones múltiples.

Nacionalidad e inmigración

Como notara Benedict Anderson, el caso de las nuevas repúblicas sudamericanas demuestra que desde un comienzo la nación fue concebida en el idioma, no en la sangre, y que es posible ser “invitado” a integrarse a una nación como “comunidad imaginada”.

El modelo de la incorporación plantea a los inmigrantes la exigencia de desembarazarse de todo su acervo particular, para incorporarse a una comunidad nacional que se supone preexistente.

“Entre fines del siglo XIX y la primera década del XX se estaba dirimiendo en La Argentina una ‘querrela simbólica por la nacionalidad’”. La identidad nacional “se había construido hasta entonces dentro de los parámetros de lo que Habermas ha llamado el ‘nacionalismo constitucionalista’. En un segundo momento, en cambio, la nación empieza a ser pensada como un fenómeno antropológico, desembocando en la enunciación de un nacionalismo cultural y esencialista”, (Terán, 2000: Pp. 352-353).

Se produce entonces un viraje desde la nación pensada con un carácter

contractual y voluntario, fundada en los derechos y garantías que la ley otorga a todos los habitantes, argentinos o extranjeros, como la libertad de enseñar y aprender, basada en la Constitución que invitó a los inmigrantes, hacia una modalidad de nación concebida a partir del origen étnico, la “raza”, la lengua, la tradición histórica y las costumbres ancestrales.

Hacia fines del siglo XIX se hizo cada vez más evidente la consolidación de una concepción cultural esencialista de la nación. Se afirmó la existencia de una nacionalidad, de una raza concebida de forma ideal que sustentaba y legitimaba la nación a la que se quería dotada de un alma (Volkgeist). A tal idea de nación correspondía una nacionalidad cuyos rasgos no serían el futuro producto de la mezcla -como otros creían- sino los ya prefijados y establecidos desde los inicios de la historia patria, como la constante expresión de ese ser único, una de cuyas más importantes manifestaciones era la existencia de un idioma propio.

“El año 1910 fue un momento consagratorio, por la euforia y el entusiasmo patriótico que envolvieron los festejos del Centenario de la Patria, a pesar de que, más que nunca, la fuerza de esta formulación ideológica contrastaba con la heterogeneidad poblacional y cultural de la sociedad argentina.”

“En la primera década del nuevo siglo, la concepción culturalista, en franco avance, fue expulsando poco a poco del campo nacional a toda otra postura nacional que fuera compatible con el universalismo, el cosmopolitismo, la diversidad cultural o la multiétnicidad, o que simplemente aceptara la heterogeneidad cultural”, (Cfr. Bertoni, 2001: 191 y 315).

En cuanto a los inmigrantes judíos, obviamente acordaban con la definición contractual de la nacionalidad, que les otorgaba el amparo de la Constitución (con su libertad de cultos y de enseñar y aprender). Existe en este punto una diferencia respecto de italianos, galeses u otros grupos, de quienes se temía que formaran colonias que guardasen lealtad a sus metrópolis con proyectos imperiales.

La educación como herramienta de la construcción de la nacionalidad

Según Ernest Gellner (*Naciones y nacionalismo*), el Estado es la única agencia capaz de proveer a las sociedades modernas la homogeneidad cultural que requieren para funcionar, a través de su apoyo a un sistema educativo masivo, público, obligatorio y estandarizado.

A la vuelta del siglo, *“se reveló con claridad a los grupos dirigentes que el proceso social y cultural no podía abandonarse a su movimiento espontáneo, y que aquellos aspectos culturales que tenían que ver con la formación de una identidad nacional requerían de una decidida, intensa y constante acción del Estado nacional”*.

La solución que encontraron fue lanzar un fuerte emprendimiento de construcción de la nacionalidad logrando, entre otras cosas, que los hijos de extranjeros nacidos aquí se hicieran argentinos plenos también por la lengua, las costumbres, la manifiesta adhesión a la patria, y, a la vez, cercenar el crecimiento y desarrollo de enclaves de nacionalidades extranjeras, (Cfr. Bertoni, 2001: p. 38).

El pasado argentino, según la versión elaborada por la historiografía oficial, fue enseñado a los hijos argentinos de los inmigrantes. La escuela pública, formidable instrumento, construyó para ellos un pasado que no empalmaba con sus recuerdos y experiencias familiares -las que los llevaban a Galicia o Nápoles- sino con nombres, lugares y símbolos hasta entonces extraños.

De esa manera se procuró integrar a los inmigrantes a una nacionalidad argentina que incluía a todos sus habitantes. La llegada de los inmigrantes estimuló a un grupo de médicos positivistas argentinos, preocupados por la higiene social y muy vinculados a la oligarquía, que ganaron poder dentro del Estado conservador y se impusieron en el sistema educativo. El más significativo de ellos, José María Ramos Mejía, presidió el Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta 1913, *“con un profundo afán normalizador. Ramos Mejía planteaba que hacían falta dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la raza que había sufrido la influencia de la inmigración”*, (Cfr. Puiggrós: Pp. 92-98).

Para Ramos Mejía la gran permeabilidad de los inmigrantes a los mensajes estatales conforma el signo positivo de un aporte sustancial para la nacionalidad argentina en formación. Es hacia estos niños, hijos de extranjeros, adonde la educación primaria debe dirigirse para consumir el proceso de argentinización. Ramos Mejía pasa revista a toda la liturgia patriótica que reglamenta hasta el presente las ceremonias escolares como procedimiento de nacionalización de las masas: *“Sistemáticamente [...] se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia: oyen el himno y lo cantan y lo recitan [...] (y) demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento”*, (Cfr. Terán, 2000: Pp. 346-347).

En el adoctrinamiento escolar impuesto por Ramos Mejía, presidente del

Consejo Nacional de Educación, se inculcaba en la enseñanza primaria una liturgia cívica en la que según Halperín Donghi “*los niños se comprometen ante un altar de la patria a entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera*”, (H. Donghi: p. 226).

Como alternativa a la propuesta nacionalista homogeneizante “*los democrático-radicalizados, los socialistas y los libertarios coincidían en la experimentación de una educación alternativa al modelo normalizador que triunfaba [...]. Consideraron que la escuela pública debía integrar a los inmigrantes al país, pero respetándolos [...] (y) estuvieron en contra de la imposición ideológica y cultural indiscriminada*”, (Puiggros: Pp. 100-101).

“*En gran medida, cada comunidad nacional extranjera tendió a agruparse y a conservar su cultura de origen. Uno de los elementos más importantes en este intento fue la creación de escuelas propias, donde se pretendía -por ejemplo- enseñar en el idioma de origen*”, (Tudesco: P. 107).

Los inmigrantes judíos y las colonias agrícolas

No obstante que la mayoría de inmigrantes provenían de países latinos y eran de religión católica, se fue configurando en Buenos Aires y en la franja urbana litoral una realidad que desde el punto de vista étnico y lingüístico era pluralista y presentaba, por lo tanto, contradicción con las aspiraciones al crisol monolítico al que aspiraban las élites argentinas.

Cundía en el seno de aquellas temor por la llegada de inmigrantes que por su origen en zonas “relativamente” atrasadas, como España e Italia, o bien exóticas, como los judíos del Imperio Ruso o los árabes del Imperio Otomano, quienes, más por su impacto cualitativo que cuantitativo, acentuaban “*la creciente sensación de cosmopolitismo*” con lo que “*parecían colocarse en el límite de lo admisible para la sociedad argentina*”, (Cfr. Bertoni, 2001: Pp. 21-22).

Según Senkman (1983) resulta decisivo vincular la inmigración judía con el proyecto global de la élite gobernante posterior a 1880 y con la actitud ideológica cargada de prejuicio y xenofobia de los sectores dirigentes e ilustrados del país, que expresaban prejuicios ante la llegada de estos ‘inmigrantes exóticos’. Interesa especialmente constatar las formas con que la sociedad receptora iría legitimando la presencia de la colectividad judía, más allá de conferirle al inmigrante judío,

a título individual, la libertad de cultos y la igualdad ante la ley.

De manera opuesta a sus tierras de origen en el Imperio Ruso, donde se los rechazaba y excluía, en el contexto argentino los inmigrantes judíos eran requeridos por una exigencia asimilatoria.

Contrariamente al antisemitismo observable en el contexto europeo, el reproche que se ha hecho a grupos como los judíos radica en su supuesto carácter inasimilable -se trata por lo tanto de una demanda integracionista antes que excluyente-.

Pero la colectividad judía de Argentina no estaba dispuesta a una fundición total y pasiva en el crisol. Al igual que en las otras colectividades de inmigrantes, también entre los judíos se desarrollaron sentimientos particularistas específicos. Su intento de legar su identidad a sus hijos y perseverar en Argentina en su cultura propia, podía aparecer como un desafío contra la hegemonía espiritual de la elite argentina.

En este contexto, debe leerse la literatura apologética de Gerchunoff, que aspiraba a una legitimación de la presencia en La Argentina apelando a la construcción del prototipo del “gaucho judío”.

Los colonos agrícolas que, provenientes en su mayor parte del Imperio Ruso, se asentaron en la periferia de la Pampa Húmeda constituyeron el primer contingente masivo de inmigración judía que arribó a La Argentina a partir de 1889. Desde la fundación, en 1891, de la Jewish Colonization Association, todo el proceso migratorio estuvo inescindiblemente vinculado a su actividad en el doble carácter de empresa de inmigración y colonización. Desde entonces y hasta la década de 1930 continuó el asentamiento de inmigrantes judíos en las colonias, bajo el patrocinio de la empresa colonizadora fundada por el Barón Maurice Hirsch.

Los objetivos de la JCA *“fueron solucionar los problemas de los judíos rusos perseguidos, encontrando para ellos un refugio en el país que adoptó como principio la igualdad entre sus ciudadanos, sin discriminación de religión o de raza, intentando a la vez lograr la ‘productivización’ de las masas judías, es decir llevando a los judíos a ocupaciones productivas y demostrando que ellos pueden ser excelentes agricultores”*, (Zadoff: p. 96).

El sistema educativo de las colonias judías entre 1895-1914

Supliendo la falta de escuelas fiscales en las zonas de poblamiento, los colonos judíos y la empresa colonizadora decidieron crear establecimientos primarios en todas sus colonias. En ellos se impartía una educación integral: por una parte, enseñanza laica, que cumplía con las exigencias establecidas en los programas educativos del Estado; y por otra, enseñanza judaica centrada en lo religioso, según un programa acordado por la JCA y la Alliance Israélite Universelle, de París.

A diferencia de los centros urbanos, donde los alumnos judíos concurrían a las escuelas fiscales y recibían enseñanza judaica en turnos complementarios, la educación impartida por las escuelas de las colonias era tanto general como judaica.

Las primeras escuelas en las colonias agrícolas judías se establecieron en 1895, comenzando por aquella fundada por los colonos en Moisesville (Santa Fe) y las siguientes por la JCA, en las colonias Mauricio (Provincia de Buenos Aires), Clara y San Antonio (Entre Ríos).

Con el tiempo, se desarrolló una red escolar que abarcó a todas las colonias y poblaciones agrícolas judías en La Argentina.

A pesar de que la Ley 1.420, que declaraba obligatoria la educación primaria de seis grados, fue promulgada en 1884, el gobierno argentino no tenía la capacidad de proporcionar ese servicio a toda la población, principalmente a la que residía en las zonas rurales. Por ello, la actividad de la JCA vino en ayuda del gobierno argentino en este objetivo.

Estas escuelas fueron reconocidas por el gobierno argentino como agentes para la implementación de la obligatoriedad de la educación primaria.

En el año 1910, la red de instituciones educativas fundadas por la JCA en las colonias judías abarcaba 50 instituciones, en las cuales 155 maestros enseñaban a 3.538 alumnos, (Avni: P. 275).

Según la crónica de Meiern Laser, *“Los niños venían a la escuela también de muy lejos. Muchos lo hacían montando caballitos, de a uno o de a dos niños por caballito. Los niños judíos, cabalgando con sus guardapolvos blancos, que son tan característicos de todos los escolares argentinos, entusiasmaban a los viajeros judíos que visitaban las colonias judías; era para ellos una novedad ver niños judíos montando a caballo”*. Agrega este autor que *“cada escuela estaba bajo la dirección del maestro castellano, quien además de español enseñaba cálculos, historia del país, geografía, un poco de práctica de agricultura y tra-*

bajo manual y mucho patriotismo argentino”. “El director solía ser un sefaradí de Marruecos o de Turquía, traído por la Alliance. El maestro judío enseñaba estudios judaicos (hebreo, rezos, historia, Biblia). Los chicos estudiaban a la mañana con el maestro castellano y a la tarde con el maestro judío, o viceversa”, (Laser: Pp. 21-22).

El servicio educativo incluía a los hijos de la población criolla de la zona: *“Las escuelas de la Jewish, como se las llamaba, eran mantenidas por la empresa colonizadora [...] y por el aporte que hacían los colonos. Generalmente funcionaban en el mismo edificio la escuela ‘castellana’ y la escuela ‘idish’ en diferentes turnos. A medida que los colonos fueron contratando peones, los hijos ‘criollos’ concurrían a los mismos establecimientos. Y, si lo común hubiera sido que lo hicieran en un solo turno, los niños se quedaban toda la jornada y aprendían también idish.*

Por este motivo, (y hasta fines de siglo 20) en los pueblos cercanos a lo que fueron las colonias, es posible encontrar personas no judías que hablan idish.

De esta manera se produjo un proceso de interacción entre el hijo inmigrante y el hijo de criollos. Asimismo, los hijos de los colonos aprendieron a [...] domar, enlazar, a participar en las yerras y en las ruedas de payadores que por las noches se realizaban en los campos”, (Salomón).

Según consta en una planilla de alumnos del cuarto trimestre del año de 1896, correspondiente a la Colonia Clara, Entre Ríos, el listado de 114 alumnas y alumnos incluye niñas y niños de apellidos característicos de los colonos judíos, como Caplan, Chertkoff, Iarcho, Singermann y otros; se intercalan los nombres de ocho niños criollos y católicos: Mónica Pereira Santacruz, Juan Santacruz, Demecio Acebedo, Bonifacio Bento, Ramona Lensina, María Amelita Bento, Ismael Lencina y Lila Díaz.

El proyecto educativo de las colonias judías

El sistema educativo en las colonias fue resultante de distintos factores. Por el lado argentino, la supervisión de los gobiernos provinciales y nacional a través de los inspectores del Consejo Nacional de Educación. Por el lado judío, la comunidad de inmigrantes y su dirigencia, que lejos de constituir una unidad homogénea, estaban atravesadas por todo tipo de contradicciones intraétnicas, de clase e

ideológicas, abarcando una amplia gama de tendencias políticas y religiosas.

De modo que al mismo tiempo que se estaba disputando la definición de la “nación” argentina, los inmigrantes judíos procuraban definir a su vez su modo de ser judíos en La Argentina.

En cuanto a los objetivos de la educación en las colonias, se pueden resumir en tres consignas: 1) productivizar a los inmigrantes como agricultores; 2) argentinizarlos cívicamente; 3) formarlos como ciudadanos de fe mosaica.

Según la concepción de la JCA, el futuro de los judíos se aseguraría si se asimilaran nacional y culturalmente a los países donde estuviesen establecidos, reduciéndose de esta forma también la influencia del antisemitismo. El camino para lograr tal asimilación era otorgar una educación laica y profesional adecuada a la juventud judía. Por ello, el idioma de instrucción debía ser en nuestro país el español, (Cfr. Zadoff, 1988:104).

Para lograr el proceso de socialización de los colonos, estas escuelas estimularon la incorporación de contenidos vinculados con la transmisión de valores, concepciones ideológicas y tradiciones de la sociedad receptora.

Con este fin, promovieron un conjunto de actividades explícitamente organizadas: las fiestas patrias, los saludos a la bandera, la revalorización de los próceres y de los símbolos patrios, la difusión de versos y canciones, que tendían a lograr la cohesión social, objetivo final que se había impuesto el Estado. En una carta de 1910 se relatan los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo:

“[...] Los alumnos de las escuelas llegaron a Clara, sea en carros agradablemente adornados con los colores nacionales, sea a caballo, llevando todos la escarapela y cada escuela precedida de una o muchas banderas. Reunidas delante de la estación todas nuestras escuelas han entonado el himno nacional”, (Prof. M. Cohen, carta del 28 de mayo de 1910, Colonia Clara. Archivo Alliance Israélite Universelle, París. Cfr. Epstein).

Los funcionarios de la JCA eran partidarios de una educación moderna en idioma español, en la cual se impartiera un mínimo de conocimientos judaicos también en castellano. [...] El ídish estaba prohibido en las escuelas, pues este idioma recordaba demasiado el ambiente del que se deseaba “liberar” al judío.

Se consideraba como objetivo la integración *“[...] en el nuevo país de residencia, recibiendo todos los derechos y obligaciones del resto de la ciuda-*

danía, junto a la conservación del judaísmo como la religión de sus ancestros. Así se acentuó el estudio del idioma español mientras que el hebreo se estudiaba solo como idioma necesario para el cumplimiento de los ritos religiosos”, (Cfr. Zadoff, 1988: 106-107).

Con el objeto de llevar esto a la práctica fueron publicados en 1911 y 1912 textos para las escuelas de la JCA: un libro de oraciones con traducción castellana, una historia judía elemental en castellano, un “catecismo” con los principios del judaísmo, páginas selectas de la Biblia en hebreo y castellano, y un libro para principiantes. El objetivo era que en el más breve lapso los niños hablaran perfecto castellano y fuesen iguales a los “auténticos” argentinos en cada detalle.

Esa postura de asimilación acelerada alejó de la escuela judía de la JCA las simpatías de los colonos y de los mejores maestros judíos. Eran muchos los colonos que exigían que sus hijos aprendieran a leer y escribir ídich, cosa que no fue viable mientras las escuelas dependieron de la empresa colonizadora.

El debate en torno a la educación judía

Desde su instalación, las escuelas de las colonias fueron sometidas al control estricto del gobierno nacional y provincial a través de la visita de inspectores. La JCA dispuso a su vez que los maestros de sus escuelas, especialmente las de Entre Ríos, cursaran estudios en la Escuela Normal Alberdi de Maestros Rurales, a fin de que obtuvieran títulos argentinos que los habilitasen para dictar la enseñanza oficial.

Ante el fortalecimiento de la conciencia de la importancia de la educación en la formación de la nacionalidad argentina definida en términos culturales, la instrucción que se impartía en las escuelas de las colonias agrícolas judías fue objeto de críticas de quienes entendían que conspiraba contra la asimilación deseada al medio argentino.

Preocupaba especialmente a las autoridades la educación brindada por las escuelas de las colonias de Santa Fe y Entre Ríos, considerándose que esta se tornaba *“especialmente peligrosa en aquellos asentamientos de una misma nacionalidad, más o menos compactos y separados del resto de la sociedad argentina”*, (Bertoni, 1996: 188-189).

Los colonos judíos eran concientes de la importancia que revestía para propios y ajenos el brindar reverencia a los símbolos de la nueva patria, como el himno y la bandera. Gerchunoff ofrece un testimonio elocuente sobre este punto en su prólogo a *Los gauchos judíos*:

“He aquí, hermanos de las colonias y de las ciudades, que la República celebra sus grandes fiestas, las fiestas pascuales de su liberación.

[...]Es generoso el pabellón que ampara los antiguos dolores de la raza...

Judíos errantes, [...] arrodillémonos, y bajo sus pliegues enormes, junto con los coros enjoados de luz, digamos el cántico de los cánticos, que comienza así:

Oíd mortales...”

En esta obra, homenaje al Centenario Argentino en 1910, Alberto Gerchunoff se dirigía a la elite argentina buscando legitimación, y a los colonos judíos haciendo docencia: sean argentinos en el patriotismo cívico, y judíos en la fe. En cuanto al retorno a la tierra prometida, Sión está en Argentina.

En 1908, el Inspector nacional Ernesto Bavio, en un informe dirigido al presidente del Consejo Nacional de Educación, José M. Ramos Mejía, denunciaba “un flagrante incumplimiento del mínimo de enseñanza nacional establecido por la ley en las escuelas de las colonias ruso-judías de Entre Ríos”. El informe, transcrito por Ricardo Rojas en su libro *La restauración nacionalista* dice entre otras cosas:

(En esas escuelas) *“fundamental y manifiestamente se da preferencia a la enseñanza del hebreo, a la religión a que tal idioma pertenece, y a la historia antigua y contemporánea de los israelitas, quedando (el estudio de las materias oficiales) relegado al olvido o a último término...”*, (R. Rojas: Pp.339-340).⁽¹⁾

Las declaraciones de Bavio suscitaron la respuesta del Director General de Enseñanza de Entre Ríos, Manuel P. Antequeda. En esta discusión se pusieron de manifiesto (...) dos maneras distintas de entender la política de nacionalización.

(1) Bavio, Ernesto A.: “*El Monitor de la Educación Común*”. *Las escuelas extranjeras en Entre Ríos*, XXVII (30 de noviembre de 1908) y XXVIII (31 de enero de 1909).

Antequeda recordaba que en Entre Ríos la situación había sido verdaderamente difícil mucho antes, cuando se fundaron las colonias y la provincia “*Fue invadida de pronto por copiosa inmigración, [...] (y) poco a poco el elemento genuinamente nacional fue desalojado [...]. En tales condiciones, el proceso de asimilación étnica amenazaba cumplirse en sentido inverso*”. Fue en aquella época que las escuelas de los extranjeros representaron una verdadera amenaza: “*En mil localidades, antes que la escuela pública se instaló y funcionó la escuela española, francesa, inglesa e italiana...*”.⁽²⁾

Es en “*el Centenario, cuando el discurso nacionalizador adquiere un volumen mayor y a la vez toma connotaciones nuevas. Ramos Mejía, uno de sus expositores más destacados, perteneció a una generación de jóvenes que se sintieron llamados a regenerar La Argentina y fundar una nueva nación*”, (Bertoni, 1996: 196).

En su obra *La restauración nacionalista* (planteada como un informe sobre educación), publicada en 1909, Ricardo Rojas denunciaba la profusión de escuelas particulares que se amparaban en la libertad de enseñanza garantizada por la constitución. Sin embargo -objetaba-, “*tratándose de la libertad de enseñar, esta debió detenerse allí donde peligrase [...] la integridad moral de la República [...]. [...] Entre los distintos tipos de escuelas privadas, a las que califica de ‘inmorales o antiargentinas’*”. Rojas desarrolla especialmente uno, las “*escuelas judías, dependientes de sinagogas o sindicatos europeos, como las denunciadas en Buenos Aires y Entre Ríos, las cuales, si no sirven a ninguna nación organizada, sirven en cambio a una Iglesia nómada y a una familia teocrática, difícil de fundirse con nuestra familia, cristiana o laica, en homogeneidad nacional*”, (Rojas: Pp. 335-337).

Para Rojas “*el peligro de las escuelas hebreas reside en que, al traer sus fanatismos, nos traen el germen de una cuestión semítica que, felizmente, no existía aquí*”.

Planteando una incompatibilidad entre identidad nacional e identidad étnico-religiosa minoritaria, pronosticaba la aparición de problemas cuando “*el hijo de inmigrante semita prefiera ser judío, en lugar de transformarse en un argentino plenamente integrado al pueblo y a la tierra en que nació*”.

(2) Antequeda, Manuel: “*Breve exposición sobre las escuelas ruso alemanas e israelitas y las escuelas nacionales de la provincia de Entre Ríos*”. Buenos Aires, 1909.

Otro inconveniente de la escuela judía es que *“crea la familia judía cuyo patriarcado religioso le impedirá fundirse con las familias del país y asimilarse a nuestra sociedad, esencialmente laica”*, (Rojas: p. 341).

Nuevamente, La Nación, en su edición del 19 de junio de 1914, ironizaba sobre *“las colonias judías de Santa Fe”*, a las que calificaba en tono burlón de *“Tierra prometida de Israel, donde viven como si fueran pequeñas repúblicas”*.

“Los israelitas no mandan jamás sus hijos a las escuelas del Estado, porque concurren a las escuelas que mantiene la Jewish Colonization Association, donde se les instruye obedeciendo al secular espíritu de la raza, reforzado en el hogar.”

El informe de Bavio provocó tal revuelo que inmediatamente las autoridades provinciales ordenaron a los inspectores que realizaran una gira por cada una de las jurisdicciones para evaluar la situación. Los informes presentados luego del viaje diferían mucho de las denuncias efectuadas en Buenos Aires, tal es así que el inspector Maldonado escribe: *“Los alumnos más adelantados hablan castellano, y se usan los mismos textos que se usan en nuestras escuelas, prestando alguna atención a la instrucción cívica e historia nacional”*.

En tanto, el comisionado seccional Schenone se dirigió al Director General de Enseñanza (Paraná) expresando que si bien *“la enseñanza común se da en el idioma nacional y desde el primer grado los niños hablan castellano, siendo los núcleos de población judía de constitución homogénea, las escuelas son concurridas casi en absoluto por hijos de judíos, todos de idénticas costumbres y que hablan la misma lengua”*. En conclusión, *“las escuelas judías cumplen con las exigencias de la ley, pero será difícil que los niños asimilen por completo los elementos propios de nuestra nacionalidad, puesto que fuera de la escuela observan las costumbres, hablan la lengua, practican la religión judía, sin que la enseñanza se dé en el idioma nacional por maestros, que no son argentinos, y sea suficiente para contrarrestar y destruir la influencia del medio ambiente”*, (Salomón).

En verdad, los maestros rurales judíos graduados en la escuela Alberdi de Paraná asumían consignas de integración tales como: *“En el país donde estás, su idioma hablarás”*. Los docentes de estas colonias, donde no llegaba la enseñanza oficial, se tornaron en agentes de argentinización, transmitiendo contenidos cívicos tanto a hijos de inmigrantes judíos como a los de los peones criollos.

Al respecto, recuerda Máximo Yagupsky, nacido en Entre Ríos en 1906:

“Tuvimos la suerte de tener una maestra judía, Sara Dachevsky, hija de un colono de ‘La Capilla’ [...]. Ella me enseñó, [...] me dio la primera noción de lo que es la Patria, [...] el concepto romántico. [...] Ella me dijo que la Patria era hasta el ranchito que se veía por la ventana de la escuela. Esto es un concepto maravilloso [...].”

El ámbito de las colonias agrícolas -a diferencia quizás de los guetos urbanos-, sirvió para modelar una generación de judeo-argentinos, cuya identidad está compuesta por una identificación con ambos grupos de referencia.

Observadores judíos no ahorraron por su parte críticas ante lo que consideraban un proceso de asimilación. Un cronista de las colonias, Liajovitzky, se refirió a “la educación que nosotros, judíos, en Argentina damos a nuestros hijos”:

“Los alcances de esa educación ya se ven en la joven generación en las colonias judías: los menores de veinte años no tienen más vinculación con su pueblo y carecen de las buenas cualidades morales judías con las que se destacaba la vieja generación... Buscan imitar a los argentinos nativos, visten como ellos, el sábado van al ‘almacén’ a jugar a las ‘bochas’”.⁽³⁾

Las críticas nacionalistas, antes que un rechazo a los inmigrantes judíos, plantean una demanda de integración a la nueva nación -a costa de suprimir la identidad particular-. No se trata solo de una exigencia de adscripción cívica, sino también de una aspiración de mixtura demográfica en el crisol de razas.

Concomitantemente, se adopta a través de la inculcación de la historia oficial la filiación simbólica respecto de los “padres de la patria”, el panteón de próceres diseñado por la historiografía académica y celebrado en una serie de efemérides que jalonan estudiadamente el año escolar mes a mes, desde el inicio de las clases hasta su finalización.

Sin embargo, ya en 1905 merecieron elogios los esfuerzos argentinizados hechos por algunos maestros, como el de la escuela israelita de la Colonia Clara, en Entre Ríos, dirigida por el señor José Sabash. (Ese maestro) “*desde el primer día ha impartido la enseñanza en la lengua española. [...] Explica Historia Nacional. [...] Nuestras fiestas cívicas han sido conmemoradas y nuestro*

(3) En una nota publicada en el periódico “Der Id”, de Cracovia en 1901, citada en Laser, p. 23.

bello Himno Nacional se recita y es cantado por los ciento veinte alumnos de la escuela. [...] Mi propósito ha sido dar a conocer que en esta escuela, destinada a la población escolar extranjera, costada por la Empresa Colonizadora Judía [...], se nacionaliza la enseñanza y se instruye a los niños para incorporarse a la obra del progreso argentino. El profesor José Sabash [...] es un obrero eficiente de la nacionalidad argentina”, estima Juan José Millán. (4)

Otros observadores, como el socialista Alfredo Palacios, no dudaron en exaltar la labor argentinizadora de las escuelas de las colonias judías. En su artículo *Israel en La Argentina* de 1911 (5) sostiene que el Baron Hirsch, promotor de la colonización, “sabía que los niños eran el porvenir y mandó crear escuelas para los hijos de los judíos que debían aprender el idioma y la historia nacional, preparando de esta manera la fusión con el elemento nativo”.

Palacios refiere su visita a una de esas escuelas:

“-¿Sentís afecto por La Argentina?- pregunté a los niños.

-Sí -contestaron a coro- y uno de ellos, el más suave de todos, rubio, de ojos negros, poniéndose de pie, dijo resueltamente: -‘Queremos a esta tierra donde hemos nacido, porque nuestros padres trabajan y son libres, gozando de los mismos derechos que los demás hombres; y porque a nosotros se nos admite en las escuelas y no se nos desprecia como en otros países’-. Y concluye: -“y al ver a los niños que bulliciosos salían del aula, como bandada de gorriones, pensé que ellos influirían poderosamente en la formación de una fuerte nacionalidad argentina”.

Palacios supone que el proyecto de asimilación al crisol argentino sustituye para los jóvenes inmigrantes judíos el sueño “con el retorno a Jerusalem...”, pues “ellos viven en tierra de libertad”. Espera también que al amparo de las libertades argentinas abandonarán su particularismo religioso: “Los jóvenes judíos no van a la Sinagoga. Al contacto de la tierra libre [...], deponen el exclusivismo estrecho, justificado en tierra de opresión”.

Contando ya con docentes oficiales matriculados en el país y como consecuencia de las presiones ejercidas contra las escuelas judías, la empresa

(4) “Interesantes datos sobre una escuela rural israelita en Villaguay”, en *La Educación*, 15/11/-1895, Pp. 270-271. Citado por Bertoni, 2001: p. 202.

(5) “Di Folks-shtime. La voz del pueblo”. Año XIV, Buenos Aires, agosto 15 de 1911.

colonizadora decidió dar por concluido su papel de educadora. En 1914 comenzó la entrega de las escuelas a las autoridades nacionales, proceso que culminó en 1919 con el traspaso total de las 78 escuelas de la JCA al Consejo Nacional de Educación. Hubo entonces un desdoblamiento de esta escolaridad integral entre su componente oficial-argentino-universal y su componente judaico, y un doble traspaso: de la escolaridad “castellana” al Consejo Nacional de Educación, y de la escolaridad judaica a los colonos.

Con el paso de la responsabilidad y de la determinación de la política y de los contenidos estudiados a manos de los colonos, cambiaría el carácter de las escuelas y de su contenido ideológico en forma radical. En su lugar, aparecieron distintas corrientes ideológicas que cubrieron toda la gama de las concepciones políticas en boga en la sociedad judía de entonces, como aquella que otorgaba prioridad a la enseñanza del hebreo moderno, (Cfr. Zadoff: Pp. 107-108).

Conclusión

Más allá de la polémica suscitada, en última instancia, ambos factores que dirimieron la cuestión de la educación judía en las colonias hasta 1914, autoridades nacionales y empresa colonizadora, coincidían en su aspiración a la asimilación de los inmigrantes. Sin embargo, en tanto la JCA formaba en sus escuelas una generación como argentinos de fe judaica, el Consejo Nacional de Educación exigía una asimilación que implicaba el borrado de todo rasgo de diversidad y de la memoria ancestral de los inmigrantes.

Se trata pues de una diferencia en la modalidad y en el grado de asimilación deseada, pero la idea de integración en el crisol argentino no fue puesta en cuestión.

El asentamiento de los inmigrantes judíos en el campo, contrariamente al caso de la ciudad, conjugaba con el modelo deseado, y les permitió una integración de ambos aspectos de su identidad como argentinos y judíos, lo que se manifestaría en la inserción de los hijos de las colonias en la vida cultural y política argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- **Anderson, Benedict:** *“Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism”*. London, Verso, 1991.
- **Avni, Haim:** *“Argentina y la historia de la inmigración judía”*.
- **Bargman, Daniel:** *“Un ámbito para las relaciones interétnicas: Las colonias agrícolas judías en La Argentina”*. Revista de Antropología, Nro. 11, 1992, Pp. 50-58.
- **Bertoni, Lilia Ana:** *“Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX”*. Anuario del IEHS, 11, Tandil, 1996.
- **Bertoni, Lilia Ana:** *“Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX”*. FCE, Buenos Aires, 2001. [B-01]
- **Epstein, Diana:** *“Maestros de la Alianza Israelita Universal en las Colonias de la JCA de Argentina”*. En TOLDOT N° 16, Marzo 2002.
- **Gellner, Ernest:** *“Naciones y nacionalismo”*. Alianza Editorial, Madrid/ Buenos Aires, 1991.
- **Halperin Donghi, Tulio:** *¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)*. En (del mismo autor) *“El espejo de la historia”*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- **Meiern Laser, M.:** *“La escuela judía en la República Argentina”*. Buenos Aires, edición del autor, 1948.
- **Puiggros, Adriana:** *“Historia de la Educación en La Argentina”*.
- **Rojas, Ricardo:** *“La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación”*. Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909.
- **Salomón, Mónica Liliana:** *“Las escuelas judías de Entre Ríos (1908-1912)”*. Todo es Historia, N° 332, marzo 1995. Pp. 31-39.
- **Senkman, Leonardo:** *“La colonización judía”*. Buenos Aires, CEAL, 1984.
- **Senkman, Leonardo:** *“La identidad judía en la literatura argentina”*. Buenos Aires, Pades, 1983.
- **Tudesco, Juan Carlos:** *“Educación y sociedad en La Argentina (1880-*

- 1900)”. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- **Terán, Oscar:** “*Positivismo y nación en La Argentina*”. Buenos Aires, Puntosur, 1987.
 - **Terán, Oscar:** “*El Pensamiento Finisecular (1880-1916)*”. En Lobato, Mirta Z. (directora): *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
 - **Zadoff, Efraim:** “*La educación general y judía en las colonias agrícolas judías en La Argentina y Eretz Israel a fines del siglo XIX*”. Coloquio 19, 1988, Pp. 95-108.

Escuela Industrial de la Nación
Edificio para la Educación
Escuela Técnica N° 1 “Ing. Otto Krause”
Museo Tecnológico “Ing. Eduardo Latzina”
Paseo Colón 650 Capital

Colucci, Mabel Élica Emilia
Podestá, Horacio Eduardo
Sirerol, Gabriela

Abstract

La finalidad de este trabajo es dar a conocer algunos datos históricos sobre la creación y construcción de la Escuela Otto Krause, desde la visión del Museo Tecnológico, para lograr objetivos tales como la investigación, conservación y difusión, el rescate del patrimonio cultural y la memoria colectiva, principalmente de este siglo, a través de la evolución científica, técnica y tecnológica.

La creación de un ámbito cultural que posibilite la búsqueda de la identidad, en especial en todo lo que se refiere a la industria, ciencia y técnica, junto con la protección del patrimonio tecnológico y cultural para las futuras generaciones en su quehacer industrial, es una tarea en la que tanto en el Museo Tecnológico como en la Escuela Otto Krause se hallan altamente comprometidos.

Introducción

Con algo más de 1.200.000 de habitantes a principios de siglo, Buenos Aires era la ciudad más grande de América Latina. Como capital y principal puerto de la República Argentina, en plena expansión económica, la ciudad crecía a un ritmo asombroso; con la llegada de inmigrantes europeos crecían las inversiones extranjeras en tierras y servicios públicos, se incrementaba aceleradamente el comercio nacional e internacional, las explotaciones agropecuarias y la industria, por entonces incipiente. Se construían viviendas, grandes edificios y puentes; se pavimentaban calles y se ampliaban las redes de aguas, cloacas, alumbrado, tranvías y ferrocarriles. Aun en plena construcción, la ciudad era el símbolo privilegiado de la pujante Nación Argentina.

“Por todas partes y a todos los rumbos el andamio intercepta la vista y el paso... sobre el pavimento de la ciudad en obra. Todo el mundo edifica, bien o mal, modesta o suntuosamente, palacios o viviendas humildes. Pero la tierra se llena de cimientos, de paredes, la perspectiva del campo abierto y llano retrocede y se pierde. Y la ciudad se dilata sin descanso...”

Este era el comentario de un observador en 1900. En torno a 1910 solo una quinta parte del territorio municipal estaba cubierto con edificios de modo más o menos continuo: un sector del actual macro centro y un abanico de barrios hacia el oeste y el norte. El sur, salvo los antiguos barrios de La Boca y Barracas, estaba vacío y mal abastecido. Entre los años 1904 y 1914 crecieron más los barrios más alejados y nuevos, pero conservando el orden colonial de la cuadrícula. Hacia el sur industrial, más allá del Riachuelo, se había formado el primer continuo edificado con el partido de Avellaneda.

En esos años el centro cambió radicalmente su aspecto con la construcción de nuevos y altos edificios destinados a la administración Nacional y Municipal, el comercio exterior, las grandes terminales de ferrocarril, los bancos, los hoteles, el comercio minorista y las actividades culturales, educativas y de esparcimiento. La ciudad entera ha quedado como un elocuente testimonio de esa esforzada epepeya colectiva.

Espacios para educar

El período comprendido entre los años 1880 y 1930 corresponde al de una etapa fundamental en la formación de la República Argentina:

- Concreta su imagen política de república liberal;
- es el país con más Km. de vía férrea por habitante;
- incrementa 13 veces sus exportaciones;
- aumenta 5 veces su población;
- importa seres humanos, gustos, costumbres, modas e ideas europeas;
- desarrolla una arquitectura internacional marcadamente ecléctica.

En medio de este marco político, donde impera el liberalismo, se hace necesario formar una clase trabajadora ilustrada con la enseñanza técnica adecuada.

En 1886 los estudios secundarios se impartían fundamentalmente en Escuelas Normales y Colegios Nacionales, contando con apenas 4 escuelas de enseñanza especial: la Escuela de Minas, el Instituto de Sordomudos y dos Escuelas Nacionales de Comercio, una en Capital Federal y la otra en Rosario, según la concepción de Sarmiento.

Por iniciativa del Dr. Antonio Bermejo, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, siendo Presidente de la República el Dr. José Evaristo Uriburu, el 6 de febrero de 1897 se creó el Departamento Industrial como anexo a la Escuela de Comercio de la Capital. Este comenzó con el desarrollo de sus clases el 15 de marzo de ese mismo año, con la asistencia regular de 56 alumnos, en el que “el Departamento Industrial proporciona una enseñanza científica y especial, teórica y práctica y preparará más tarde industriales inteligentes, jefes de talleres y fábricas, directores de obras públicas, dibujantes y maquinistas instruidos. Además, la instrucción que allí se recibe constituye una excelente base para emprender los estudios de ingeniería, agrimensura y arquitectura”.

En 1898 el Director de la Escuela de Comercio Prof. Santiago H. Fitz Simon propuso al Ing. Otto Krause como nuevo Director Técnico del Departamento Industrial.

El proyecto del nuevo plan de estudios y programas aprobado el 10 de octubre de 1898 consistía básicamente en la ampliación de 4 a 6 años de estudio, siendo los cuatro primeros comunes y los dos últimos una bifurcación y la formación de tres clases de industriales: Mecánicos, Químicos y Maestros Mayores de Obra, a los que oportunamente se les incorporaría la especialidad Electricidad Industrial.

El impulso que le da su entusiasmo y la visión clara y definida de lo que

busca es expresado por el Ing. Krause: *“Las industrias son una manifestación del genio humano y constituyen la base de la riqueza y prosperidad de las naciones... La enseñanza debe dejar ideas y principios definidos y perfeccionar los conocimientos que se adquieren por la ciencia y la experiencia de la que saldrán en adelante jóvenes preparados para ejercer su profesión en beneficio del país ya que fomentarán el desarrollo de las industrias”*.

En 1903 el Presidente Julio A. Roca, en ejecución de la Ley 4.154 del 18 de diciembre de 1902 decreta la aprobación de los planos, pliego de condiciones y especificaciones que formulara la Inspección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas “a construirse en la manzana N° 19 de los terrenos del puerto, comprendida entre las calles Paseo Colón, Chile, Azopardo y México”.

El llamado a licitación pública es para el 30 de abril de ese año.

A partir de entonces y hasta su construcción definitiva, se sucedieron nuevos llamados a licitación y realizaron modificaciones al proyecto original que básicamente constaba en su frente de Planta Baja y Primer Piso, resumiendo severidad y elegancia, según lo requerido por los edificios educativos.

Finalmente, en 1907 se ocupó el nuevo edificio al que le fue incorporado un Segundo Piso sobre su fachada principal, que quedó concluido en 1908, inaugurándose oficialmente el 24 de mayo de 1909.

Este nuevo edificio cuenta con una superficie de 9341 m² compuesta de dos cuerpos separados. Una constituido por Planta Baja y dos Pisos que contienen aulas, gabinetes, laboratorios, museos, biblioteca, oficinas, vivienda del casero y otras dependencias. El otro, integrado por Planta Baja y Primer Piso, que alberga los Talleres donde se impartía el aprendizaje del trabajo manual.

Por otra parte, continuaba llegando a la Escuela equipamiento de Europa, previsto y adquirido por Otto Krause. Ya en el nuevo edificio se ratificaban los programas de estudio implementados años atrás y se creaba la especialidad Electrotecnia, teniendo en cuenta la imagen del país que aspiraba a incrementar sus industrias y de este modo la riqueza pública.

Una vez más se encargó al Ing. Otto Krause la organización y programación de una Escuela complementaria industrial para obreros y aprendices que funcionara anexa a la Escuela Industrial de la Nación. Se daban cursos de dos años de duración de dictado diario y horario reducido, donde se impartía instrucción complementaria elemental al obrero en el arte industrial y técnico. Era

requisito de ingreso saber leer, escribir y las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética, y los egresados recibirán un certificado de idoneidad.

Un año después en 1909 se designaba a Otto Krause como Director General de las Escuelas Industriales de la Nación.

Por todo lo expuesto precedentemente se puede inferir que la Escuela Industrial de la Nación Otto Krause, así llamada por decreto del Presidente de la Nación Dr. Marcelo Torcuato de Alvear, suscripto por su Ministro de Instrucción Pública Dr. Antonio Sagarna en el año 1925, no solo es la primera escuela industrial del país, sino también una “institución modelo, base de todas las Escuelas Técnica del país que la tomaron como ejemplo”.

La monumentalidad es imagen del poder político y económico que da prestigio y respaldo. El estilo adoptado debe ser elegido de acuerdo a estos nuevos parámetros; todo cambio alardea de recursos económicos.

El liberalismo, gestado en Europa, importa de esta no solo sus ideas sino también sus formas y técnicas.

Las formas son expresivas de valores ajenos, y las técnicas aportadas por la ingeniería se traducen en nuevas oportunidades para la construcción.

Proceden de Europa, además, las materias primas, las maquinarias y la mano de obra (inmigrantes). Paralelamente, el historicismo valora los símbolos y reacciona contra el presente. Se producen desencuentros entre las nuevas técnicas y los estilos. Surgen nuevas funciones de vida, nuevos temas, pero no nuevas formas. En este marco se desarrolla un eclecticismo modernista, al cual responde el estilo arquitectónico de la Escuela Industrial de la Nación.

Eclecticismo, según la Real Academia Española, es: “*Escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas que parecen mejores o más verosímiles, aunque procedan de distintos sistemas*”.

“*Eklektikos*” proviene de “*Eklegien*”, que en griego significa “escoger” o “elegir”.

Si aplicamos este vocablo a la arquitectura, las doctrinas son los estilos históricos, debidamente autorizados, homologados y codificados por los estudiosos y los intelectuales en general y por los teóricos e historiadores de la arquitectura en particular.

Para La Argentina, la aparición en la Arquitectura del eclecticismo historicista significa un profundo cambio cultural manifiesto en la manera de pensar y sentir la misma; su producto satisface una necesidad colectiva, no es la expresión

exclusiva de un sector determinado, por lo menos en el ámbito capitalino.

La Escuela Industrial tiene como institución un compromiso asumido para con la sociedad; para la comunidad educativa, para con la industria. Pero a su vez, la sociedad tiene un compromiso para con aquella.

Reflexionemos sobre lo expuesto y tomemos conciencia que por ser la primera escuela industrial de la Nación, el “Krause”, así llamado en todo el país y el mundo, *“es inseparable de la historia de la cual es testigo y del medio en que está situado. Los elementos destinados a reemplazar las partes que falten, deben integrarse armónicamente en el conjunto, los agregados deben respetar todas las partes interesantes del edificio, el esquema tradicional, el equilibrio de su composición y sus relaciones con el medio”*, (Carta de Venecia).

BIBLIOGRAFÍA

- **Romanelli, J. A.:** “*Otto Krause. Pequeña historia de la escuela industrial*”. Editorial Fernández Blanco. Buenos Aires 1987.
- **Ortiz, Florencio y otros:** “*La arquitectura del liberalismo en la Argentina*”. Editorial Summa, 1989.
- **Waisman, Marina y otros:** “*Documentos para una historia de la Arquitectura Argentina*”. Editorial Summa, 1991.
- “*CARTA de VENEZIA*”, Venecia (Italia), 1964.
- Memorias Escuela Industrial de la Nación (Años 1916-1925).

*La Nación de la escuela.
Un análisis de los actos escolares en contextos de
crisis⁽¹⁾.*

Lic. Marisa Eliezer

Es el 20 de junio de 2002 y la plaza está llena de gente -padres, abuelos y niños- que juegan en un día de sol; también se ven algunos perros. Precedido por sus maestras, un grupo de chicos con guardapolvo blanco ingresa a la plaza por un pasillo lateral; más chicos se suman desde otro sector. Todos llevan en sus manos barriletes y globos celestes y blancos⁽²⁾, y cuando llegan al centro de la Plaza, mujeres y varones se forman por separado alrededor del mástil. Luego, con la ayuda de los maestros, un pequeño grupo de alumnos coloca la bandera en el mástil y se disponen a izarla.

Algunos vecinos del barrio cruzan por el espacio libre entre el micrófono y los alumnos. También se agrega una fila de madres con bebés que hacen cola frente a la sala rodante de primeros auxilios junto al escenario. Al fin los presentadores del acto anuncian la entrada de la bandera de ceremonias e invitan a entonar el Himno Nacional.

1 El presente texto es resultado de la Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés: "La Nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis". Diciembre 2005.

2 Se extraen párrafos de un acto escolar del 20 de junio de 2002 realizado en una plaza barrial de la Ciudad de Buenos Aires.

Los que hemos participado en actos escolares podemos reconocer en este relato que algo en los actos está cambiando y a su vez encontrar elementos que permanecen inalterables. Más allá de las expresiones particulares, es un hecho que todos los actos deben ajustarse a las normativas del Reglamento escolar que dispone el momento de su realización, la duración, los objetivos ligados a la formación de la identidad nacional y el sentimiento patriótico; el orden de sus distintas etapas³.

De acuerdo con la normativa, todo acto comienza con el ingreso al salón de actos de la bandera de ceremonias -el público debe estar de pie y aplaudir-. Luego se entona el Himno Nacional y a continuación se pronuncian “palabras alusivas” a la fecha que concluyen con la retirada de la bandera (el público otra vez de pie). En segundo término dichos actos contienen una teatralización que se relaciona con la “representación alusiva” y que es llevada a cabo por un grupo de alumnos y dirigida por la maestra de grado.

En el escenario, separado del tiempo y espacio presente, se despliega un ritual que se enmarca en el registro de lo sagrado.

En palabras de la Directora: “Don Manuel Belgrano nació pobre y cuando murió era tan pobre como cuando subió al cargo. Era tan pobre que cuando estaba muy enfermo le dijo a su médico: ‘Lo único que tengo como valor es esto’, y se sacó el reloj. Luego dijo: ‘Ay, Patria mía’, y falleció. Ese reloj hoy está en un museo y si él se levantase de su tumba, que está en el Convento Santo Domingo, diría otra vez: ‘Ay, Patria mía’.

Belgrano es una de esas figuras que se destacan por sí mismas, hay muy pocas figuras tan puras como la de él. Quizás es la más pura de todas, como nuestra bandera, como los colores que él eligió, del cielo y del mar, de la nieve y de la pureza”.

Es que el escenario como lugar de exposición ejerce una influencia teatral que inunda las palabras de otros significados y de ese modo segmenta un tiempo y un espacio ritual diferenciado de otros tiempos y espacios, tanto escolares como de la vida cotidiana.

El desempeño de personajes y roles, la presencia y representación de la autoridad y del poder, la encarnación de la Nación y de la ciudadanía son cuestiones que desbordan los límites del acto en sí mismo para atravesar la cultura

3 Reglamento de escuelas Resolución Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Nro. 626/980 AD 410.15.

escolar.

Así, entiendo los actos escolares como espacios en los que la cultura escolar (su producción estética, moral e identitaria) aparece amplificada y rediseñada en formas de enunciación teatralizada. Es en particular en los actos escolares que la escuela tramita formas de identidad y alteridad que, a través del tiempo, conllevan cambios y permanencias.

En este contexto ritualizado, aproximarnos a comprender el discurso de la Nación supone preguntarnos cuáles son las reglas que regulan dicho discurso, cómo se reactualizan, en qué consisten los mecanismos de control discursivo, qué acontecimientos se producen dentro o fuera de esa estructura. En todo caso, partimos del supuesto de que el acto escolar activa discursos que instauran un lazo social, una herencia, y que además ofrece nombres de la identidad y la alteridad: la escuela, y la moral.

A fines del año 2001, el inicio de la investigación estuvo signado por una serie de acontecimientos nacionales que derivaron en una crisis económica y política. Si bien tenía antecedentes, la crisis se profundizó con la potenciación del rechazo a la política y con el declive de todo principio de autoridad pública⁽⁴⁾. Se produjo entonces una consecuente pérdida de legitimidad del Gobierno, y por ende del Estado, que puso en cuestión “la viabilidad misma de la Nación, (García Delgado, 2003: 14).

Por otra parte, en las últimas décadas, el debate en torno a las concepciones de identidad y en particular de la identidad nacional, ha tomado un nuevo impulso promovido por el resurgimiento de los nacionalismos y por la “mundialización” y “desterritorialización” del mundo contemporáneo (Ortiz, 2002: 64). En este marco, los significados de la Nación que se generan en el acto escolar -y la preocupación por tales significados- adquieren nuevos sentidos.

El objetivo del presente trabajo es indagar las regularidades y cambios de la configuración discursiva en relación con la idea de Nación en los actos escolares durante los años 2002 y 2003. Por tal motivo en este estudio nos preguntamos por las continuidades y los cambios producidos en la idea de Nación presente

4 Dussel se refiere a este periodo como la Argentina post-crisis: “Esta crisis combinó recesión económica prolongada con una deslegitimación y desestructuración de la representación política tradicional, acusada de corrupción e ineficacia para resolver los graves problemas en curso. El detonante fue el congelamiento de los depósitos y cuentas bancarias en diciembre de 2001, que provocó manifestaciones populares que llevaron a la caída del presidente De la Rúa y que fue seguido por 4 presidentes interinos en pocas semanas, lo que mostró la debilidad del sistema político en su conjunto. Esta crisis provocó un brusco empobrecimiento de amplias capas de la población, aumento de las ya altas cifras de desempleo y fenómenos de movilización por fuera de los partidos políticos en asambleas vecinales y piquetes de desocupados, que tendieron a diluirse en los dos años siguientes”, (Dussel, 2005: 1).

en los actos escolares desarrollados durante los años 2002 y 2003 -es decir, en la “Argentina post-crisis”. En otras palabras, nos preguntamos si el contexto de crisis del Estado Nacional otorgaría a dichos actos significados nuevos; si los actos abordarían temas distintos de los tradicionales, nuevos contenidos. Asimismo nos inquietaba el lugar otorgado al contexto nacional contemporáneo en un ritual que lleva más de dos siglos de antigüedad.

La investigación fue desarrollada en 21 escuelas primarias de la Capital Federal en las que se participó de 18 actos escolares. Los mismos fueron seleccionados en función de las recomendaciones de los directores y docentes de las propias escuelas, y el criterio con que realizaron sus sugerencias fue la originalidad o en la particularmente dedicada preparación de los mismos.

“Hoy tuvimos dos actos en el curso del día porque yo soy directora de una escuela de jornada completa, de esas en las que se entra a las ocho y cuarto y se sale a las cuatro y veinte, de esas en las que todavía se come, a veces mejor que otras, pero todavía se come. La fiesta se hace el mismo día y en la plaza barrial, no días después y en cualquier lugar para un turismo más o menos lejano. [...] Porque en nuestras escuelas públicas se enseñan los valores, se educa, se forma”.

En el curso de la investigación hemos verificado en reiterados casos que la escuela se dramatiza a sí misma como colectivo de identificación. El acto escolar constituye un escenario de exposición de la propia Institución ante los padres, las autoridades escolares y ante sus propios actores (niños, maestros y directores). Por todo eso cabe preguntarnos a su vez de qué modo se define la escuela a sí misma como Institución y cómo delimita sus fronteras con lo “otro”, con los de “afuera”.

La participación de otros actores culturales como la murga, las asociaciones de jubilados, las asociaciones gremiales, los vecinos, constituyen la irrupción de otras voces, que abren interrogantes sobre los sentidos de la Nación, el contexto social, la escuela, la moral y la autoridad.

Frente a los alumnos, que aún permanecen formados con la vista al mástil, la directora lee “La promesa a la bandera”. Tras “Sí, prometo”, los chicos sueltan los globos al aire mientras que un abuelo de la asociación de jubilados del barrio les indica cómo remontar los barriletes. Un estudiante secundario toma la palabra: *“Los estudiantes repudiamos el secuestro de un estudiante secundario y estamos por una educación pública y por la libre expresión”.*

Sin previo aviso, la murga, cuyos integrantes llevan estandartes y banderas de colores, comienza a bailar. Varios chicos de guardapolvo blanco intentan imitar sus movimientos; algunos maestros también bailan.

Cuando finaliza el baile de la murga los maestros sirven la merienda; sentados en el suelo, los chicos comen y toman el té. Luego forman filas desordenadas frente al mástil y recitan otra oración a la bandera. La supervisora felicita a maestros y chicos y ambas escuelas se van por caminos separados.

El acto concluye con una evaluación por parte de las autoridades escolares que, aun cuando no está prevista en el Reglamento escolar, forma parte de la gramática escolar patriótica. Las transformaciones de esta gramática también serán objeto de reflexión y estudio dado que conlleva un tratamiento particular de las formas y los contenidos, conformando así lo que llamaremos una “alquimia patriótico escolar, sin patriota”.

Pareciera que cuando un ritual tan naturalizado en la escuela deviene como objeto de reflexión y estudio estamos frente a su aparente cuestionamiento. Podría decirse que alcanzamos al ritual en un momento de disolución, o al menos de incertidumbre, en el que no está claro aquello que se derrumba y aquello que queremos sostener. De allí deriva, a nuestro entender, la importancia de este estudio: comprender y otorgar nuevos significados a la cotidianidad escolar, en particular a los actos escolares, puede constituir un aporte significativo para la construcción de una escuela más plural y democrática .

La escuela y las fiestas escolares en la construcción de la Nación

El pasaje de siglo XIX al XX estuvo acompañado por un profundo cambio pedagógico y social: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. Ya a fines del siglo XIX, en el contexto de la masificación inmigratoria, los rituales cívicos escolares participan de una operación de regulación de la población, que incluía una oleada de formas de “nacionalización” -las ya mencionadas nacionalización de la educación, de la ciudadanía, el servicio militar obligatorio, la producción de la memoria nacional destinadas a ritualizar la nacionalidad-. La nación será la mejor representante del cuerpo social y tal ritualización ha de permeabilizar toda la vida cotidiana, (Dussel, 2001: 170). En este período las fiestas cívicas ejemplificaban la hegemonía de la concepción esencialista y ex-

cluyente de la nación de tono hispano, a la vez que enmascaraba las disonancias de una sociedad cosmopolita.

Las “fiestas patrias”, como rituales cívicos, fueron incorporadas al sistema escolar argentino desde los comienzos de su masificación. Constituyeron un conjunto de ceremonias, actuaciones, dramatizaciones dentro del calendario escolar referidas al festejo y homenaje que debía rendírsele a personajes de la historia y emblemas de la Nación (Amuchástegui, 1993: 13).

Diversos discursos se incorporaron, no sin contradicciones, a una construcción particular de la Nación, que identificó patriotismo con un determinado programa ritual. Vale puntualizar algunos elementos de este entramado: el discurso igualitario, el discurso moral incorporado (la implantación del lenguaje médico en la escuela, el cuerpo militarizado, el discurso católico). Se trata de discursos que aparecen condensados en la metáfora patriótico escolar y conforman una gramática patriótica⁽⁵⁾.

En esta metáfora, la “Patria” se concebirá como una totalidad inclusiva, un “cuerpo unificado”, unido por vínculos naturales orgánicos de lengua y raza: se trata de una nación experimentada como una relación de filiación -antes filiación con Dios ahora con la Patria-. Como ya hemos desarrollado, esta idea de una identidad nacional pura solo puede lograrse mediante la muerte, literal y figurativa, del otro, (Bhabha, 2000: 216).

La “Patria” o el “ser patriota”⁽⁶⁾ como “significante vacío”⁽⁷⁾ condensó diferentes significados que, como hemos visto, ya venían gestándose como el discurso igualitario y moralizador (evangelizador, militar y médico) sobre el cuerpo escolar. Mc Laren argumenta que los rituales pueden entenderse como incorporaciones gestuales de metáforas dominantes de la estructura social (1995:

5 La escuela como máquina cultural produce una determinada cultura o gramática escolar de la que forman parte los rituales escolares y, entre ellos, los actos o rituales cívicos. Es que la escuela como organización incluye prácticas y conductas, hábitos y ritos, modos de pensar, significados e ideas compartidas, usos del espacio, del tiempo y del lenguaje. Hablar de cultura escolar supone referirse a la organización institucional, las disciplinas escolares, el tiempo y el espacio escolar, y las relaciones interpersonales docente-alumno. En contraposición con las visiones externalistas diversos autores (Chervel, 1990; Viñao Frago, 1995; Julia, 2001; Escolano, 1999; Tyack y Tobin, 1999) proponen un enfoque del funcionamiento interno de la escuela como productora de la cultura o gramática escolar. Los conceptos de gramática o de cultura escolar comparten la revalorización del saber escolar como productor de estrategias, tácticas, identidades, discursos disponibles en distintos momentos históricos. Incluir a los actos escolares en la gramática escolar implica considerar procesos (las formas, la estética, el lugar de los cuerpos, los espacios y tiempos escolares, las apariencias) que pueden parecer marginales a la organización escolar pero que forman parte de lo que la escuela enseña sobre la autoridad, la sociedad, el cuerpo, la identidad y la alteridad.

6 Olorón, en su investigación sobre los rituales escolares, identifica el paradigma raíz “volverse patriótico” encarnado en los modos de actuar y los gestos corporales en los rituales.

7 La convivencia de significados antagónicos dentro de conceptos como nación o nacionalismo reconoce a los mismos como “significantes vacíos” (Laclau, 1996: 69), lo que implica ser un vehículo para reclamos de distinta índole, al que pueden adherir desde la lucha por la igualdad de derechos de las minorías hasta la xenofobia -el significante nación es pasible de ser apropiado por facciones antagónicas en su provecho-, (Fernández Bravo, 2001: 18).

60). Como lo venimos describiendo, la metáfora escolar patriótica condensa, a principios del siglo XX, dimensiones simbólicas que colaboran en generar una gramática escolar nacionalista.

Como parte de este programa nacionalizador, la escuela moderna construyó una nueva gramática patriótico escolar. El Consejo Nacional de Educación habría ordenado prácticas escolares de vieja data que habrían estado emparentadas con prácticas extraescolares muy extendidas. Se trató de amplios procesos destinados a “normalizar” el proceso educativo en el marco de la construcción de la sociedad desde el Estado (Braslvasky, 1992). La configuración de esta gramática escolar incluyó asimismo la construcción de narrativas nacionalistas, de un sujeto patriótico unido a una conducta patriótica.

De esta manera, la escuela forma a un sujeto patriótico, es “productora de nacionalidad”. Los actos escolares fueron considerados un recurso para enseñar a “amar a la Patria”, (Amuchástegui, 2002: 19). El “volverse patriota” se actúa en gestos y comportamientos: el gesto adusto, el comportamiento respetuoso, la posición de firmes, la actuación ceremoniosa y emotiva.

La metáfora patriótico escolar se materializa en el marco del ritual cívico en una segmentación y sacralización del espacio y el tiempo escolar, y una determinada gestualidad y apariencia del cuerpo patriótico escolar -que supone una relación de obediencia a la autoridad, el consenso sobre un narrativa genealógica del origen de la nación y la inscripción de una moral incorporada-.

Llegado a este punto, parece pertinente subrayar la complejidad de los significados ligados a la “invención” del acto escolar, que conforman un conglomerado de discursos ligados no solo al igualitarismo, sino que incorpora además matices militaristas y religiosos y, a su vez, supone la exclusión de quienes no se adecuen a la “apariencia patriótico escolar”.

Los actos escolares en el contexto de crisis (2002-2003)

De la gramática patriótico escolar a la alquimia patriótica escolar “sin patriota”

El conjunto de ideas que conforma el imaginario de la Nación en los actos

escolares observados es complejo y contradictorio. Aquí resumiremos algunas de las ideas, que constituyeron, en nuestra mirada, el núcleo conceptual de los actos observados.

Una estética de lo solemne y lo sublime

Hacia fines del siglo XX, los filósofos han proclamado el fin de los grandes relatos; el poder ha conservado pocos decorados. Sin embargo, los rituales cívicos escolares perviven en las escuelas: no hay poder sin escenografía, sin puesta en escena.

De tal manera, el cuerpo nacional se teatraliza en las formas regidas por el Reglamento escolar, son objeto de una operación normativa “desde arriba”. Esta constituye un esfuerzo reglamentario centrado en las formas: los cuerpos, los espacios, el comportamiento ante los símbolos en la producción de una estética de lo solemne y lo sublime.

La “entrada ritual” delimita el terreno de lo sagrado, es una puesta en escena del orden y la sacralidad del cuerpo nacional, ligada a la simbología oficial, que se consolida en la exposición ritual a través de la construcción de un espacio y tiempo sagrados. Así, establece el orden espacial y jerárquico de la autoridad, el ámbito de producción de una moral incorporada en gestos y comportamientos.

Suele sospecharse que los Reglamentos “no se cumplen”; sin embargo en los casos observados la forma ritual pautada constituye una cuadrícula que se materializa en el acto escolar al regular lo que se puede o no hacer en el festejo. Interesa destacar que estas normas son productoras de una gramática particular del acto escolar que será actuada, traducida y recreada por diferentes tácticas escolares generadas en las distintas instituciones. Sin embargo, a su vez, constituye una matriz productora de significaciones, una trama que atraviesa la escena aun cuando dicha escena intente resistírsele.

La intervención táctica en la producción de significados de las instituciones se materializa en la adopción de la forma de la ronda, la ocupación del espacio público (la calle o la plaza), la alteración de los tiempos rituales, la inclusión de elementos profanos, la inserción de otros actores que alteran el tradicional

territorio jerarquizado y sacralizado, y aportan nuevos sentidos al ritual⁽⁸⁾.

El ritual dispone de comienzos solemnes inauguradas por las palabras de los adultos como marca de la superioridad frente al destinatario. En todos los casos, estas son un intento de religar a las generaciones nuevas con la autoridad que tienen sus raíces en el pasado fundador: es un discurso sagrado apoyado en las palabras del origen, al apelar a símbolos y mitos compartidos que suscitan adhesión y exaltación del esfuerzo y el sacrificio de los próceres. Pero el sacrificio se presenta aquí como la meta del mejoramiento de la personalidad individual en una lucha sagrada encarnada por la escuela: la lucha del Bien contra el Mal.

Producción de un colectivo de identificación: La Nación, La Escuela y Los Otros

La problematización de la identidad sobre la base del sentimiento patriótico fue un eje en el que se asentó el desarrollo y la masificación de la escuela desde el siglo XIX y dio lugar a cambios y desplazamientos. Si la nación es una invención interesa cuestionar las maneras, el estilo, en que las naciones son imaginadas.

En el inicio, a principios del siglo XIX, los ritos cívicos estuvieron destinados a contribuir a que naciera en los individuos la disposición a morir por la Patria.

Coherentemente con aquel objetivo, en los actos observados perviven los moldes de una identidad nacional de cuño esencialista, organicista y romántica. La concepción de la nación como organismo, como cuerpo nacional pre-figurado en el origen, atraviesa el imaginario al que contribuyen los actos escolares. Así es que se opera el retorno al supuesto origen común al que hemos hecho referencia: por la apelación a una cultura común, a la riqueza extractiva del terruño y a la guerra. La imagen de una nación integrada enfrentada a un enemigo externo se narra en el presente como una batalla sostenida en el tiempo, una relación social permanente. La resistencia de la escuela, por su parte, se sintetiza en el supuesto enemigo interno (los políticos) y la amenaza de disgregación de la unidad e

8 En el contra-ejemplo que presentamos en el párrafo inicial lo nuevo, lo otro, la discusión del sentido, se escenifica sin la presencia de la Bandera como simbología de la Nación (eje de la producción de significado oficial de la identidad nacional), lo que habilitaría la producción de nuevos sentidos.

integración nacional.

Sarlo (1998) caracteriza la escuela de principios de siglo -contemporánea a la masificación de los rituales cívicos escolares- como una máquina de imposición de identidades, pero que también extendía un pasaporte a mejores condiciones de existencia: era la escuela como promesa.

Frente a la declinación de los Estados Nacionales y en el contexto de crisis desatado en 2002 y 2003 la promesa estaría signada por la espera o la resistencia. La identidad se formula en términos del aquí y ahora del colectivo escolar. El presente, en términos de crisis terminal, se impone por sobre la promesa de futuro. Por eso la escuela como colectivo de identificación puede expresarse en el acto escolar como institución de inclusión y de contención, enfrentada a un afuera en términos de incertidumbre, negatividad y miedo.

A la luz de estas consideraciones, el ritual puede pensarse como una forma de expresión del malestar de la escuela que se enuncia en tensiones sociales entre alumnos y docentes, entre la familia y la escuela, y se evidencia en el control y resistencia de los cuerpos escolares.

La escuela, en la producción de una identidad homogénea delinea a otro (borrado, maligno o un buen salvaje). Así, el “otro” se define a partir del juego de la diferencia, que trae consigo la producción de efectos de frontera. El patriota es siempre un etnocentrista: tan pronto como pronuncia un juicio relativista (los valores son los de “mi patria”) lo vuelve absoluto; sus valores son “los” valores. Pero cuando esa identidad “superior” aparece resquebrajada y amenazada en el contexto de crisis social y política, se abren nuevas alternativas en la palabra de los Otros, en el ingreso del conflicto en la escena, en aparición de la pregunta abierta: todas ellas tácticas que despliegan los actores en un escenario de constitución de la identidad.

El impulso moral

Todo intento de imaginar “otra sociedad”, otros modos de vida, otro tipo de relaciones se enfrenta a esos “sentidos” expresados en el territorio de experiencias de la cultura escolar, de la que forman parte los rituales cívicos escolares.

La cultura escolar como complejo de prácticas, escenario de tensiones y conflictos, tiene su punto de anclaje en la producción de una “ética escolar”,

materializada en el uso del espacio y el tiempo, en el disciplinamiento de los cuerpos, en la forma narrativa de los discursos y teatralizaciones con fines morales, y en la evaluación como culminación del acto escolar.

El valor axiomático de “volverse patriota” asume en los actos observados un significado ligado a la “formación de la personalidad” honesta, valiente, del lado del Bien: el colectivo escolar, contra el Mal: el afuera, lo siniestro. En síntesis, los contenidos y prácticas de la ética del sí mismo y del otro son el eje vertebrador de los actos escolares. De este modo, el objetivo del ritual es, desde nuestra perspectiva, lograr la adhesión a ciertos valores, moldeados por un héroe frágil pero vencedor, rodeado de un halo de santidad y ligado al contenido de los símbolos. Todo esto se opera por medio de un proceso de alquimia que convierte los acontecimientos sociales, encarnados en la figura del héroe, en prescripciones morales del “sí mismo”. Esta moraleja se dirige a un sujeto individual cuya obligación sagrada hacia la colectividad se transforma en un compromiso individualista con la comunidad de vecinos: es una alquimia patriótico escolar “sin patriota”.

La obligación sagrada de la colectividad con la patria persistiría, en cambio, en las formas rituales y la simbología oficial de la nación regida por el Reglamento escolar. La escuela moderna se fundó en dos pilares: la exclusión de la religión y de la política de las aulas; pero ambas dimensiones se colaron en los rituales y las prácticas cotidianas de docentes, directivos y padres.

En la actualidad, en un contexto de agotamiento del Estado de Bienestar y de la participación ciudadana, el acto escolar constituye un espacio público de la palabra, en el que se expresan formas de control y resistencia de la cultura escolar. El ritual evoca un lazo social que se tramita en una escuela que resiste al afuera, cuya percepción, en el contexto de crisis social, se acentúa en términos de lo siniestro.

Educación significa transmitir una herencia. ¿Cómo se tramita esa herencia en el marco ritual? Lo propio de la transmisión es que ofrece una herencia y habilita a transformarla, a resignificarla, (Diker, 2004: 226). No nos referimos solo a la transmisión de los docentes hacia los alumnos sino del propio proceso de transmisión intergeneracional de los docentes entre sí; de la posibilidad de habilitarse a sí mismos para repensar, recrear la herencia del pasado en el futuro.

Hemos visto cómo la herencia ritual es reinventada en cada una de las escenas que hemos recortado para su análisis; así, hemos presenciado ofertas

identificadorias sostenidas en estéticas sagradas, antepasados fundadores, estándares morales, cuerpos, espacios y tiempos rituales.

Distante de nuestros anhelos la eliminación de los actos escolares. Nuestro objetivo es que este trabajo sea útil al cuestionamiento y la reflexión sobre las formas de educación moral y los contenidos sobre la identidad y la alteridad que convocan.

Como nos advierte Hassoun (1996), la tradición no garantiza la transmisión; por el contrario, puede operar obstaculizándola. Sacralizar la memoria puede ser, también, una manera de hacerla estéril. Es necesario pensar la memoria, la tradición, la identidad como andamios que posibiliten a los sujetos transformar sus formas y contenidos.

Frente al repliegue del Estado y el despliegue del mercado, se dibuja en los actos observados una cierta inercia en las formas y contenidos que aparecen una y otra vez de modo resistente. Aun cuando esta inquietud supere los alcances del presente trabajo no podemos dejar de preguntarnos si estas formas rituales han dejado de producir efectos o producirán efectos que no estamos en condiciones de capturar. Sin embargo, estas formas parecen tener una vitalidad que en algunos casos podrían incluso ser susceptibles de obturar la posibilidad de pensar y practicar alternativas educativas más allá o por fuera de la matriz moderna. En otros casos, es el propio agotamiento ritual el que estaría colaborando con intentos de repensar, probar, alterar tímidamente algunas de sus formas y sentidos.

Los niños asisten a un promedio de cuarenta y dos actos escolares en su paso por la escuela primaria y treinta en su escolaridad secundaria: esta es la cifra de exposición de las jóvenes generaciones a escenarios en los que se teatraliza la relación con sus semejantes y con los otros, en los que se hacen inteligibles esas relaciones y se proponen definiciones de la Nación.

Restan entonces las inquietudes sobre cuán heterogéneos son los códigos morales que transmiten las escuelas, en qué medida nuestras escuelas pueden caracterizarse como pluralistas y relativistas, cómo se plantea la cuestión de la educación moral -por medio de qué discursos y prácticas se definió y por qué se diseñaron ciertas prácticas y no otras-. La pregunta es, en fin, sobre las posibilidades de plantearse el ejercicio de la autoridad cultural de maneras alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

- **Abraham, Tomás; Rorty, Richard; Badiou, Alain:** *“Batallas Éticas”*. Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1995.
- **Alabarces, Pablo:** *“Fútbol y Patria”*. Ed. Prometeo, Bs. As., 2002.
- **Amuchástegui, Martha:** *Escolaridad y rituales*. En *“De la familia a la escuela”*, Ed. Santillana, Bs. As., 1999.
- **Amuchástegui, Martha:** *“Los actos escolares con bandera; genealogía de un ritual”*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés, 2002.
- **Anderson, Benedict:** *“Comunidades Imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo”*. Fondo de cultura económica, México, 1993.
- **Antelo Estanislao; Dustchazky, Silvia** y otros: *“Lo que queda de la escuela”*. Laborde editor, Cuadernos de Pedagogía de Rosario, Rosario, 2003.
- **Antelo, Estanislao** (comp.): *“La escuela más allá del bien y del mal”*. Ed. Amsafe, 2001.
- **Barthes, Roland:** *“Mitologías”*. Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1999.
- **Bertoni, Lilia Ana:** *“Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX”*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 2001.
- **Bhabha, Homi:** *Narrando la nación*. En *“La invención de la Nación”*, Fernández Bravo, Alvaro, Ed. Manatíal, Bs. As., 2000.
- **Birgin, Alejandra:** *“El trabajo de enseñar”*. Ed. Troquel, 1999.
- **Botana, Natalio y Gallo Ezequiel:** *“De la República Posible a la República Verdadera (1880-1910)”*. Biblioteca del Pensamiento Argentino II, Ariel Historia, 1995.
- **Buch, Esteban:** *“Ojuremos con gloria morir”*. Editorial Sudamericana, Bs. As., 1994.
- **Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Ruiz Muñoz, María Mercedes:** *“Antagonismo y Articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno”*. 1993.
- **Canclini, García Néstor:** *“Culturas Híbridas”*. Ed. Grijalbo, México, 1989.
- **Chelvel, André:** *“História das disciplinas escolares: reflexoes sobre*

- um campo de pesquisa*". Teoria y Educacao (2): 177-229, 1990.
- **Chiaramonte, Juan Carlos:** "*Nación y Estado en Iberoamérica*". Ed. Sudamericana, Bs. As., 2004.
 - **De Certeau, Michel:** "*La invención de lo cotidiano*". Ed. Iberoamericana, México, 1996.
 - **Díaz, Raúl:** "*Actos escolares y nacionalidad*". Rev. Educao Nro. 9; Bs. As., 1992.
 - **Díaz, Cruz, Rodrigo:** "*Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual*". UAM, México; 1999.
 - **Durkheim, Emilio:** "*Las formas elementales de la vida religiosa*". Schapire, Buenos Aires, 1968.
 - FLACSO/Univesidad de San Andrés, Argentina, 2002.
 - **Dussel, Ines:** "*La gramática de la escuela argentina, un análisis desde la historia de los guardapolvos*". Revista SAHE, 2002/3.
 - **Elías Palti:** "*Aporías*". Editorial Alianza, Bs. As., 2001.
 - **Fernández Bravo, Álvaro:** "*La invención de la nación*". Ed. Manantial, Bs. As., 2000.
 - **Foucault, Michel:** "*Genealogía del racismo*". Ed. Caronte Ensayos, Bs. As., 1996.
 - **Foucault, Michel:** "*El orden del discurso*". Ed. Tusquets, 1999.
 - **García Canclini, Néstor:** "*Culturas Híbridas*". Ed. Grijalbo; México, 1989.
 - **Gellner, Ernest:** "*Naciones y nacionalismos*". Alianza, Madrid, 1992.
 - **Hall, Stuart y Paul Du Gay:** "*Cuestiones de identidad cultural*". Amorrortu Editores, Madrid; 2003.
 - **Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina:** "*Pedagogía del aburrido*". Ed. Paidós, Bs. As., 2004.
 - **Mc Laren, Peter:** "*La escuela como una performance ritual*". Siglo XXI Editores, 1995.
 - **Miltein, Diana-Mendes, Héctor:** "*La escuela en el cuerpo*". Madrid, 1999.
 - **Muir, Edward:** "*Fiesta y rito en la Europa Moderna*". Editorial Complutense; Madrid, 2001
 - **Olorón, Cecilia:** *Imágenes de los rituales escolares*. En Girtz, S. "*Textos*

- para repensar el día a día escolar*". Ed. Santillana, Bs. As., 2000.
- **Palti, Elías:** "*La nación como problema*". Fondo de cultura económica, Bs. As., 2003.
 - **Popkewitz, Thomas:** "*La conquista del alma infantil*". Ed. Pomares-corredor; Barcelona, 1998.
 - **Salessi, Jorge:** "*Médicos, maleantes y maricas*". Ed. Beatriz Viterbo, Bs. As., 2000.
 - **Sarlo, Beatriz:** "*La maquina cultural*". Ariel, Buenos Aires, 1998.
 - **Terán, Oscar:** "*Positivismo y Nación en la Argentina*". Punto Sur Editores, Bs. As., 1987.

Identidad y memoria: su construcción política en la educación inicial

Varela, Brisa

Se agradece por la invitación de la Dirección General de Educación y a la Comisión para la Preservación del Patrimonio de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura de la Ciudad y en especial a Leticia Maronese y Mónica Lacarrieu.

Me pareció que este espacio es un ámbito interesante para compartir algunas preocupaciones, reflexiones y preguntas sobre temáticas que irrumpen en los espacios públicos de la ciudad, como las calles y plazas, y que se instalan en las aulas e interpelan sobre los sentidos y significados con los que se intenta transmitir generacionalmente sobre identidades y memorias en cuestiones que, durante cien años, parecieron no evidenciar resquicios ni fracturas y hoy se evidencian estallados.

Las memorias escolares, desde el mismo nombrar, “Descubrimiento de América”, “Cumpleaños de la Patria”, y así tantos otros términos fuertemente simbólicos, construyeron sobre los moldes bajados desde un Estado con ministerios de Educación no neutrales sino partícipes de determinadas visiones de la didáctica de los próceres.

Como “únicos hacedores de la historia”, aparecieron perfectos, siempre heroicos nunca enfrentado una duda y, sobre todo, jamás enfrentados entre sí.

La transmisión de un pasado armónico (por cierto mentiroso) tendía a demostrar que en el presente ese o este el conflicto social es anómalo, antinatural, cuando en realidad es uno de los ejes (junto con el de los consensos) de cualquier sociedad viva.

Sin embargo, en el presente, lo que fuera ese discurso escolar es objeto de disputa en el accionar de entidades civiles, de derechos humanos, ONG o agrupaciones barriales o vecinales.

¿Qué es lo que está en el sustrato de esta disputa? Consideramos que es el reflejo de la fractura de la memoria y la identidad única construidas desde la cultura hegemónica.

En este sustrato está entonces pensar en una identidad única o en múltiples identidades posibles, en una memoria uniforme y cristalizada o en legitimar memorias plurales y dinámicas.

Memorias que incluyen recuerdos y olvidos confrontados, colocados frente a frente y disputando en verdad no el peso del pasado sobre el presente, sino el sentido asignado a ese pasado, y que siempre se realiza desde los problemas y cuestiones del presente. Porque, no nos equivoquemos, toda invocación al recuerdo o al olvido se hace por y desde el presente. Desde el presente se les interpela, se les cuestiona, se les concede.

Y, como educadores, se nos invita a bajar a la arena de ese combate, por la historia de la que hablaba Lucien Febvre, porque apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia, son reveladores de mecanismos de manipulación para la constitución de identidades colectivas.

Preocupada por estas cuestiones, y en especial por la forma en que se trasladan al ámbito escolar, me interesó indagar en las maneras, formas, sentidos y rituales a través de los cuales se intenta, desde la escuela, construir o deconstruir memorias.

En este punto me interesa compartir con ustedes la síntesis de los resultados de la investigación que dirigí durante cinco años (1999-2004) en el marco de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Luján y específicamente desde la asignatura a mi cargo, Didáctica de las Ciencias Sociales, equipo que integraron Juana Godoy, Cristina Benseny y Fabiana Ferrero.

El eje que guió el trabajo fue indagar hasta dónde las maestras han in-

ternalizado o resistido la idea de una memoria única, asociada a la identidad denominada “nacional” como homogénea y monolítica, o si ha incorporado a las prácticas escolares una noción incluyente de la identidad concebida en forma horizontal y desde la diversidad de actores sociales partícipes, tanto del pasado histórico como, especialmente, en la construcción del presente.

Para ello propusimos en el equipo de trabajo, por una lado, recoger, sistematizar e indagar sobre “*qué se transmite generacionalmente desde la escuela pública*”. Entendiendo que siempre un *qué* estará íntimamente unido al *para qué* y al *cómo*.

Por un lado, recopilamos los materiales didácticos de uso masivo en los niveles de enseñanza inicial y, por otro, las producciones de las docentes: planificaciones escolares, registro de los discursos pronunciados y observación de los actos y festejos en las denominadas “*efemérides*”.

Por cierto, haré una mínima disquisición para recalcar que el uso del término “efeméride” no es casual, ya que *ephémeros* (del griego) significa “lo mínimo, lo que dura poco, lo que se produce en corto lapso”, el acontecimiento puntual, pasa rápidamente. Así, el tipo de festejo que se organiza y que se actúa, tanto por las palabras pronunciadas como desde la actuación de los cuerpos, expresa simbolismos del pasado aludido, desarticulado de lo procesual, convertido en hecho aislado, pero sobre todo desanclado de la lectura del presente.

La escuela inicial ha expresado las primeras formas en que le niño y la niña se vinculan con un afuera familiar institucional que transmite e inculca ideas y representaciones del mundo social.

Establece formas de relacionarse entre sí por parte de alumnos y con los docentes, con los padres y madres de los alumnos y con la comunidad en general.

Este “afuera” y este “adentro” escolar, contienen expectativas en lo que hace, no solo a qué es deseable y adecuado, en este caso, “festejar”, sino con qué criterios hacerlo; y como veremos frecuentemente, se encuentran muy asidos a la biografía escolar.

Las exploraciones preliminares nos mostraban que en el interior de los jardines se asumieron maneras y rituales que funcionan como cohesivos y pautaron históricamente las prácticas y el discurso. En el caso de la institucionalización y tratamiento de las efemérides, se hace visible en: las actuaciones y discursos en los actos, planificaciones, selección de contenidos, selección de material

didáctico y la bibliografía de apoyo que utilizan los docentes.

Nos interesó relevar los enfoques de revistas que fueron o que son de circulación masiva entre las maestras que se desempeñan en el nivel inicial para analizar el material de consulta al cual recurren. Se trabajó en la sistematización y análisis de una revista clásica con los números publicados entre 1950 a 2000. También con una de reciente aparición, entre 1997 y 2000.

Nuestra intención fue la de identificar y analizar la pertinencia académica de los contenidos propuestos y las características e ideología de la didáctica que se pone en juego para su transposición al nivel.

El trabajo de campo fue realizado en seis Escuelas Infantiles oficiales del distrito de Escobar y sobre un universo acotado a 40 docentes.

En la selección de escuelas públicas se trabajó en Escobar, buscando que fuese una muestra proporcional a las categorías en las que se dividen las escuelas públicas de la provincia según su situación y la población a la que atienden.⁽¹⁾

En relación con la ubicación, se consideraron instituciones urbanas a aquellas en las que el mayor porcentaje de población escolar que recibe proviene de la periferia de las ciudades.

La cantidad de alumnos que reciben cada una de estas escuelas oscila entre 120 y 180 niños. Pertenecen mayoritariamente a clase social baja y media-baja. Dos de estas instituciones además reciben un significativo porcentaje de niños de villas de emergencia próximas. En su planta funcional poseen solamente directora. Tres de estas Escuelas Infantiles están clasificadas como “desfavorables”.

El trabajo de campo realizado, en las seis instituciones escolares, constó de: Observación y registro de 31 actos, 27 discursos, 58 planificaciones docentes referidas a los actos a partir de las carpetas didácticas y entrevistas a 40 docentes de los establecimientos seleccionados.

Las entrevistas fueron individuales y se realizaron dentro de cada una de las escuelas. Las edades de las docentes entrevistadas oscilaron, el 75%, entre los 30 y los 40 años, y, el 25%, entre 25 y 30.

Los datos obtenidos, se registraron en grabador. A todas las entrevistadas se le formularon las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resul-

1 Dentro de la Provincia de Buenos Aires, las escuelas de nivel inicial se encuentran categorizadas como de 1ª, 2ª y 3ª. Son de primera categoría aquellos establecimientos que cuentan con 6 o más secciones; de 2ª aquellos que cuentan con 4 o 5 secciones y de 3ª aquellos que poseen 1 o 2 secciones, con la particularidad de tener la directora sola a cargo. El 70% de las Escuelas Infantiles del distrito de Escobar son de primera categoría, el 25 % son de segunda y el 5 % de tercera. En el distrito de Escobar hay 20 Escuelas de Nivel Inicial, de las cuales 14 son de primera categoría, 5 de segunda y una de tercera.

tados puedan ser comparables. Tuvieron una duración promedio de 60 minutos (algunas se resolvieron en menos de 40 minutos y no pocas superaron los 60 minutos). En algunos casos, se decidió, una segunda entrevista a fin de sondear algunos aspectos para profundizar determinados aspectos. La cédula de entrevista fue estructurada y constó de 24 preguntas abiertas.

Les comento ahora sintéticamente nuestros resultados en lo que hace a las propuestas editoriales: inicialmente las estructuras didácticas, llamadas *motivos de lenguaje*, se definían por la cercanía de la fecha y no tenían vínculo con el contexto del cual procedían los niños.

Aparecía y aparece gran homogeneidad en las propuestas, que ignoraban el considerar el contexto del cual procedían los alumnos. Es importante tener en cuenta las condiciones de su existencia como motivo de análisis. Con la conformación de los Estados nacionales surge este modelo que se propone la tarea de fórmula, en la cual el uso del singular indica una idea universalista y homogeneizadora; por eso, en la escuela moderna los diferentes contextos socioeconómicos no son contemplados y, bajo las pretensiones de neutralidad de los saberes transmitidos, se excluye además la historicidad y el conflicto.

Los contenidos ocupaban un lugar destacado en estas primeras organizaciones didácticas, y encontramos un concepto de Patria asociado a la referencia territorial o “lugar” compartido. También un tiempo mítico, en el cual la Patria habría “nacido”.

“(...) Cuando se haga sonar la campana, todos callarán, y alguno dirá que la patria ha nacido (...)” (1951)

Pero aparecían inconsistencias en relación con otras propuestas en el mismo texto y pensando en las concepciones infantiles.

“Nace la patria.

Ya repican, ya repican

las campanitas de Mayo,

*que la Patria **está naciendo***

***cuando llegan cada año...**” (1952)*

Advertimos la referencia a una “Patria” esencial, preexistente y personi-

ficada que había nacido, pero que cíclicamente vuelve a nacer en cada año ese mismo día.

En las actividades que se proponían, en los textos que analizamos, encontramos el refuerzo del papel de algunos actores sociales como *el ejército*; así se sugerían poesías para memorizar, dando un lugar destacado a sus integrantes: se presentaban movimientos relacionados con marchas militares, con acompañamiento de música acorde a esos movimientos.

“Música y canto. En rítmica; ‘Los soldaditos de la Patria’: ejercicios gimnásticos de brazos. Palmoteo y marchas siguiendo los ritmos (...)” (1955)

Entre las imágenes que se resaltaban en los actos escolares, pueden señalarse, especialmente, las marchas militares y la solemnidad en el culto a los emblemas.

Con un predominio de descripciones formales de actores sociales, vestimentas, costumbres, sin proponer la indagación en el conflicto de intereses, por ejemplo entre amos y esclavos.

Se procuraba, por un lado, la memorización y, por el otro, aludir a la emocionalidad, a partir de una sensibilización emotiva, asociada a la idea de pertenencia (“nuestra” patria) y de armonía.

Decía la publicación de 1951:

“(...) Una vez situados en el ambiente de 1810, se explicará a los niños cómo nació la patria, con qué ansiedad esperaban todos que llegara esa hada tan buena, portadora de poder de dar hogar, juguetes, escuela, maestra, bandera y cuanto signifique su nombre (...)”

Por lo general, se presenta una recurrencia asociada con la monocausalidad y el determinismo, que conducen, necesariamente, a los docentes, hacia la simplificación y el reduccionismo. Se mostraban a todos los involucrados como iguales, actuando al unísono, de ahí que “(...) *el pueblo coreaba: queremos ser libres*”.

La creación de los personajes intentaba, remitía, a prolijos French y Berutti, que ordenadamente “*repartían cintitas a damas y señores*” instalados felices en la mítica plaza. Nada de “chisperos”, nada de discusiones o disensos sobre qué

hacer, entre los revolucionarios.

La presencia femenina es colocada en su papel de ama de casa, recibiendo y atendiendo a los invitados, o bien como vendedora ambulante. Los esclavos, eran expuestos, realizando tareas de servidumbre sonrientes, esclavos pero complacidos.

Así se coloca a la vista una sociedad que aparentemente funcionaba en perfecta armonía y respeto mutuo, salvo, claro, por el Virrey, convertido en único villano y objeto fóbico ya desde Sobremonte.

En el sistema educativo, comenzó a predominar la corriente neoconductista y tecnicista.⁽²⁾ Durante la dictadura, la enseñanza de lo social quedó reducida a “la incorporación de hábitos y rutinas”. En los actos escolares, las demostraciones de los niños carecían de explicaciones causales que articularan procesalmente con los acontecimientos anteriores y posteriores.

En los '60, las salidas que ponían al niño en contacto con la realidad circundante, tan frecuentes en años previos, dejó de realizarse y los contenidos históricos se esfumaron bajo la argumentación tecnicista de la evolución psicogenética de los niños.

En el año 1977, la revista *La Obra* no se editó. En mayo del año 1978 reapareció la revista abriendo su publicación con el tema “Los actos escolares en el jardín de infantes”; el interrogante inicial fue “qué tratamiento deben tener los temas históricos en el nivel preescolar”.

El interrogante se contestó: que, atendiendo el desarrollo psicogenético, los niños de 3 a 5 años no podían tener acceso a conocimientos lejanos en el tiempo. Valga la disquisición nos preguntamos ¿qué pensarán estos especialistas sobre el interés por los dinosaurios en los más pequeños?

En realidad se iniciaba un período que, bajo el manto de una fundamentación teórica basada en la psicología y sociología, lo que se buscaba en las Escuelas Infantiles estaba directamente relacionado con el proyecto político que guió la educación del país en ese período, es decir, controlar ideológicamente la sociedad.

El tratamiento de los temas históricos desapareció de estas revistas. Se sostuvo la concepción de que la enseñanza de la historia debía comenzar en la escuela primaria.

2 Varela y Ferro (2000). Op. Cit.

Con el retorno democrático se produjo confusión y vacío en la comunidad escolar, porque ocurría que palabras como “himno”, “patria”, “bandera”, “libertad” estaban cargadas del peso que sobre ellas había volcado la dictadura.

Y si habían aparecido críticas a las viejas formas de festejar, no estaban aún construidas alternativas, tanto en lo conceptual como en las estrategias didácticas. Mientras los docentes de la escuela primaria y media entraron en una especie de paralización, los del nivel inicial siguieron refugiándose en el reproducionismo habitual.

A mediados de los '90, se iniciaron intentos de renovaciones en lo que hace a los contenidos conceptuales y estrategias didácticas factibles de ser trabajadas en la enseñanza inicial escolar, pero lo que tendría más empuje, como parte de un proyecto asociado al consumo cultural y no a la ciudadanía, con escasa o nula participación de especialistas, sería la aparición de nuevas revistas destinadas a docentes cuyo ascenso masivo en las ventas fue a llenar ese vacío. Los materiales que propusieron estas revistas, que pronto desplazaron en interés docente a las anteriores especializadas y mucho más sólidas implicó observar claramente, a simple vista, muy bonitas imágenes e impresiones, colores llamativos y formas atractivas, pero nulo o pésimo trabajo en lo que hace a las nociones conceptuales que estructuraban las propuestas. Sin demasiados cambios reales se masificó su uso en Inicial y diversificó hacia otros niveles, expandiéndose su comercialización sobre América Latina en su conjunto.

Lo emocional, asentado en la experiencia autobiográfica, recalca con gran facilidad; los esclavos se mantienen sonrientes, mazamorreros, las damas son maravillosas y cualquier nena soñará serlo. Los caballeros y militares se mantienen como únicos actores sociales. La resignificación del pasado en relación con el presente está ausente tanto como la presencia de conflictos sociales propios de la dinámica social.

Un texto decía en 1997:

“(…) Les contaré lo que pasó: un día, la gente que vivía en Buenos Aires decidió reunirse en una plaza muy importante. No crean que era como las de ahora, con hamacas, toboganes y sube y bajas. No, en ese lugar estaba el Cabildo, se llamaba Plaza de Mayo. Todas esas personas fueron a quejarse porque no querían que nos mandara un señor que fuera de otro país. Entonces invitaron para el otro día a todos los que quisieran decidir si el Virrey Cisneros

debería volver a España...”

Hasta aquí, todo bien en este texto. Pareciera intentarse plantear alguna situación de conflicto, “(...) *no querían que nos mandara un señor que fuera de otro país*”, pero la resolución es insólitamente reduccionista.

“...Al día siguiente comenzaron a llegar los invitados al Cabildo, que fueron muchísimos, tantos que... ¿Saben cómo tuvieron que decidirlo? Votando con papelitos...”

Así, escrito en “chiquitito”: “*Votaron con papelitos*”. Ni Revolución ni Guerra, papelitos... Y el conflicto nuevamente se diluye.

Llegado este punto, nos guió la curiosidad por comprobar en qué medida, los aires de renovación curricular y disciplinar, por un lado, y los aportes de didácticas reproduccionistas por otro, hacen pié o confrontan en las prácticas docentes.

“(...) Me he cuestionado en este año. Sentía la necesidad de que había que darles otro enfoque, para uno y para los chicos. De esa forma no se aprendía mucho; ahora trato de hacerlo como un recorte. Nos resulta difícil presentarles a los nenes actividades que les resulten interesantes (...) Todavía estamos un poco confundidas (...) No es fácil.” (ME 13)

“(...) Empecé a replantearme los actos a partir de (...) una suplencia en este jardín. (...) Mis compañeras me contaron lo que habían hecho, pensé (...) nunca reflexioné sobre lo que estaba haciendo, (...) empecé a tratar de modificar; pero estoy un poco perdida. Estoy segura que tengo muchísimo que modificar; me tengo que interiorizar más de cada tema (...).” (ME 15)

En relación con las docentes entrevistadas, parecería que, de alguna manera, las perciben como una rutina que hay que cumplir sin que nadie sepa bien por qué, como una “carga extra”, evidenciándose un sentimiento generalizado de que poseen una “asignatura pendiente” en relación con el tema.

Solo una de las docentes entrevistadas expresó que en relación con la planificación anual de las efemérides que:

“(...) Todos los años decimos que al año siguiente vamos a armar un proyecto anual. Este año nos reunimos en marzo para hacerlo. La idea era pensar, trabajar, para cada efeméride un tema específico, no como siempre, que vemos mucho sin ver nada en especial, pero todavía no nos pusimos de acuerdo. Después de la reunión de marzo no volvimos a tocar el tema (...).” (ME 13)

En los actos escolares de las escuelas del nivel inicial, un docente es designado para “destacar, entre los presentes, los hechos ocurridos en la Efeméride Patria que se conmemora”. Importaban las fechas de las grandes gestas, las biografías y actos heroicos de los próceres.

En nuestra reciente indagación, en siete de los ocho discursos obtenidos, sobre el 17 de agosto se relata detalladamente la biografía de San Martín y su vida familiar oficial, presentada como modélica y con referencias que van desde su nacimiento en Yapeyú hasta su muerte en Francia.

La “historia”, como enseñanza moral, se presenta a los ojos de los niños, con personajes en los que se destacan lo magno, lo glorioso, lo digno de orgullo e imitación. Este propósito perdura en la enseñanza de la historia, en esta efeméride, desde mediados del siglo XX, por varias generaciones y aún presente.

La Guerra de Independencia, parece ser obra de una sola (¿y humana?) persona, constituido en héroe mítico fundador.

“(...) Él quería que todos los pueblos fueran libres, que toda la gente y lo chicos vivieran felices (...).” (D 3)

“(...) José era un hombre conocedor de la guerra. Por su valentía y heroísmo recibió medallas de oro y pensó: ‘Mi país me necesita, es hora de regresar para ayudar a mis hermanos’ (...).” (D 4)

“(...) Un día escuchó que su patria estaba en peligro y pensó que sería capaz de defenderla y protegerla. (...) San Martín tenía actitudes que lo hacían especial; nos dejó el gran ejemplo de su incansable afán por la libertad (...).” (D 6)

“(...) Él quería ayudar a todos los que lo necesitaban (...).” (D7)

“(...) Así fue como cruzaron la cordillera y estuvieron contentos de tener un jefe como el General San Martín (...).” (D 8)

Da tratamiento descontextualizado y sin reconstrucción de la memoria colectiva de la época y la sociedad de la cual formaron parte.

En los discursos obtenidos, cuando se hace mención de otros actores sociales, constituyen solo una especie de telón de fondo, su referencia es solo enunciada con levedad.

“(...) Los soldados creían que debían llevar una bandera especial. (...) Allí pudieron ganarle la batalla a los españoles (...).” (D1)

“(...) Eligió hombres valientes, con los cuales organizó un regimiento de Granaderos a caballo (...).” (D 8)

Ausencia de preguntas y reflexiones sobre quiénes eran estos soldados, qué hacían durante sus jornadas, cómo eran sus familias, qué gustos tenían, en qué pensarían cuando cruzaron la cordillera, cómo se comunicaban con sus familias cuando partían con el ejército, solo por tomar este caso.

La renovación iniciada en ámbitos historiográficos como los de la micro-historia; la historia de los sectores populares y la historia de género, entre otras, se ignoran absolutamente en el tratamiento en el nivel.

También se evidencia una fuerte ausencia de las mujeres en la organización de los actos en ocasión de las fechas patrias; si se las menciona se lo hace en su calidad de esposas, madres o hijas.

En la totalidad de los discursos obtenidos, las mujeres solo fueron nombradas en referencia a la condición de esposa o hija del héroe. Cuando incluir a las mujeres significa denunciar lo que estaba ausente, transformando el discurso histórico e introduciendo nuevos elementos de análisis; pero además tratarlo en plural, considerando la diversidad de las mujeres, no es un aspecto cuantitativo sino que es un planteo cualitativamente diferente⁽³⁾.

En dos, de los ocho discursos, se mencionaron mujeres que “ayudaron” al General San Martín. ¿Quiénes eran al decir de las maestras?

3 Varela, Brisa, (2000) Op. Cit. Pág. 55

“(...) un grupo de señoras muy coquetas y trabajadoras (...).” (D 1)

“(...) un grupo de damas que confeccionaron la hermosa bandera del Ejército de los Andes(...).” (D 8)

Solo las mujeres de clase alta aparecen y no las que participan de los grupos subalternos.

En relación a las disposiciones corporales y a las expectativas sobre lo que denominan “comportamiento”, a modo de síntesis tomaremos algunos registros.

Ese día predominan en los docentes los nervios, las corridas, las ansiedades. Al trabajo con los niños y niñas se agrega ahora la familia. En minutos se abren las puertas del jardín, y esta vez entrarán en tumulto padres, abuelos, tíos, hermanos, portadores de muchas... muchísimas cámaras de fotos... por lo tanto la meta es llegar a la primera fila. El nene va a actuar y es necesario registrar, guardar para la posteridad. Y así vemos que la memoria se resguarda en una realidad transitoria, por una cotidianeidad alejada del héroe mítico. Tras el telón de las palabras sonoras y solemnes, está el deseo familiar individual, asociado a formas de consumismo: el mejor disfraz, las mejores fotos, si es posible el video, etc.

Y presionada por este mandato comunitario-parental, la escuela es impelida a sacarse el overol cotidiano y a “vestirse de fiesta” y a hablar ceremoniosamente.

Nuestros diferentes registros:

“Todos de pie para entonar las estrofas del Himno Nacional.” (R 1)

“Se entona el himno nacional previa solicitud de ponerse de pie y mantenerse en posición firme y en silencio.” (R 8)

“Reciben con fuerte aplauso a abanderados y escoltas.” (R 2)

“(...) abanderados y escoltas son recibidos con un caluroso aplauso.” (R 3)

“(...) se solicita a todos los presentes a acompañar el izamiento de la

bandera con la canción Aurora. (...) Nos paramos derechitos para saludar a nuestra bandera.” (R 6)

Cabe preguntarnos si los actuales rituales patrióticos conservan el mismo sentido original en el que una sociedad y concepción política le dio origen. Una sociedad que en su conjunto era otra cosa y se quería buscar lo que se definía entonces como integración, formar la “conciencia nacional” o cívica, “despertar el fervor patriótico por la nación”.

En este momento histórico en que la nación tiene sus instituciones debilitadas para la resolución inclusiva de los conflictos internos, que los excluidos emergen de lo que se ha definido como el *subsuelo de la patria sublevada*, (Scalabrini Ortiz).

Se nos ocurre pensar, si es posible, que los actos escolares apelen a la representación de un pasado glorioso y siempre, siempre, inmaculado o a uno contaminado con el barro de la construcción colectiva. ¿Podrá la escuela contener y resguardar esta otra memoria histórica? Y, en todo caso, ¿qué parte de la memoria social se transmite escolarmente?

Las observaciones de los actos escolares permiten afirmar que (hablando generalizadamente) si, desde lo conceptual, uno de sus elementos distintivos hoy es el reproducionismo tradicional, desde lo formal lo son los rituales festivos, la búsqueda de silencio como garantía de orden y de atención, como signo de obediencia a las normas y al orden que se querría que rigiera la vida escolar.

Intentando favorecer un ambiente monacal, que en la cotidianeidad la escuela hace tiempo que ha abandonado, muy lejos de lo que se supone, es una conmemoración, en el sentido de hacer memoria con el otro, que es a la vez mi igual en lo solidario y en lo compartido y con la posibilidad de compartir proyectos colectivos a futuro.

Retomar, más que el silencio, el escucharse con el otro, porque nos importa lo que dice lo que nos dice y no por una imposición al estilo de misa laica. Cuando esto no ocurre, las formas que se intentan mantener son las que corresponden a otra sociedad, que fue soporte de esos rituales y simbolismos pero que hace al menos dos décadas no existe más.

Esta búsqueda desarticulada entre lo que se quiere mostrar y las posibilidades y sentidos en relación con el presente lleva a observar situaciones que llamaremos “sainetescas”.

Al:

“Nos ponemos todos de pie, nos paramos derechitos para entonar las estrofas del Himno Nacional” (R1), y escuchar Aurora, “firmes y quietos”, mientras los padres dramatización del cruce de los Andes y las madres leen “máximas para Merceditas” y el profesor de música junto a niños, docentes y padres presentes cantan las canciones de los afiches (R2). La orientación militar, unida a diversas marchas y/o ejercicios físicos fueron actividades comunes en los actos escolares observados. Los niños vestidos con gorros de granaderos y espadas realizan distintos movimientos (...) “¡A trotar! ¡Firmes!, ¡A saltar como ranas! ¡Firmes! ¡Cuerpo a tierra! ¡Firmes y a marchar! (R 2). Mientras se escucha la “Marcha de San Lorenzo” (R 5) y miran a las cámaras al llamado de los padres.

Al ver y oír todo esto, el silencio impuesto “desde afuera”, y no sentido como importante para compartir lo que hace o dice un compañero, entonces carece de sentido. Y las finalizaciones de los actos aparecen como lo contrapuesto: el “permiso” para el desorden total, que incluye gritos, empujones y caídas varias de chicos y grandes, hasta abuelas en el piso en medio de ese “no-sentido”.

Este no-sentido me hace pensar en el no-lugar de Marc Auge cuando alude a esos ámbitos *sin* referencia colectiva, similares en cualquier parte y carentes de identidad y de autoidentificación. Y me pregunto si se han “macdonalizado” los actos por vaciamiento de proyecto y contenidos útiles y articulados con el presente convivido. Si solo es comida chatarra lo que se ofrece cuando podría ser una comida sumamente nutritiva y con gusto a casero, para salir de ahí con la energía necesaria.

Comprender el presente, es entenderlo como resultado de un proceso histórico que lo determinó y que, a su vez, se constituye en puente de construcción de un futuro. Construir ese puente ofrecerá la oportunidad de un reencuentro con la propia historia. Para hacerlo será necesario encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo a los acontecimientos que las efemérides recuerdan.

Admitir e incorporar significaciones que no serán diferenciadas y nunca definitivas, porque es cada presente el que significa el pasado y aquí está la búsqueda aún no concretada y la asignatura pendiente. La significación predominante es la construida en los cien años que nos preceden. Empecemos a ver cuáles son las de, al menos, nuestro presente y, si es posible, la que queremos que tengan para los cien años que nos siguen.

En esta investigación, se tomaron dos aspectos de la fase de la práctica

laboral: a) la influencia de la reproducción ideológica generada en el mercado editorial, y b) la presión del contexto de inserción laboral en las características de la práctica docente en las escuelas.

El análisis y sistematización de la información recogida, nos permitió señalar tendencias de enseñanza, asociadas a lo que se entiende escolarmente como formación de la “identidad nacional”, en el nivel inicial de la enseñanza.

Entendemos que en este estudio hemos demostrado la incidencia de, al menos, tres factores en las decisiones sobre qué y cómo transmitir la memoria histórica por parte de las docentes del nivel inicial.

En primer lugar, el peso de la propia biografía escolar, que actúa como presión tanto en la elección de los temas y enfoques de los docentes como en los padres y madres de los alumnos.

Marc Ferró dice, refiriéndose a prejuicios y representaciones construidas, por y desde la escuela, que “(...) *la imagen que tenemos de otros pueblos, y de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia*”.⁽⁴⁾

Un segundo aspecto es la apropiación y circulación de ideas matrices, sustanciadas en propuestas editoriales; que responden a enfoques centralmente esencialistas y conceptualmente conservadores. Esta situación se produce aun disponiendo de enfoques renovadores que introducen mayor complejidad, que dan cuenta de articulaciones con saberes producidos en los ámbitos académicos.

Un tercer aspecto, evidenciado en las observaciones etnográficas, son los condicionamientos laborales y la presión ejercida por la comunidad educativa en general -colegas con mayor antigüedad, directivos, padres y madres-, sobre las decisiones docentes. Esta presión se manifiesta en “lo que se espera” y que deriva en la adhesión docente a un reproducionismo de la cultura escolar, asociada a los festejos escolares; que en el nivel se caracterizan por lo conservador, en el plano simbólico, y por lo vistoso en las formas.

En esta instancia, y pensando en la transposición didáctica de la memoria histórica, será central que, desde los ámbitos académicos, se pueda acompañar a los docentes a pensarse desde una perspectiva contrahegemónica.

4 Ferró, Marc: “*Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*”, México F.C.E. 1993. Pág. 9.

*La construcción de la argentinidad
a través de las artes*

El teatro: Productor de significados nacionales

Bakún Leonor⁽¹⁾

Mareco Gloria⁽²⁾

Trama

Más de una vez en la historia de la filosofía ha habido filósofos que manifestaron su temor a los efectos del arte. Platón⁽³⁾ fue el primero que reaccionó ante un modo estetizante de ver el mundo y señaló el peligro de que el arte creciera a costa de otras formas de la cultura y las devorase. El peligro radica en que la cultura estética alcanza un desarrollo en el que el gusto por las formas trae aparejado la indiferencia por los contenidos y de ser un medio neutral, usado a lo sumo como propaganda, el arte se convierte en peligroso agente de destrucción.

Pensadores de distintas disciplinas han señalado a la estética como aliada de la violencia. José Villarruel, dice: *“La violencia en la historia a menudo se acompaña con reivindicaciones políticas utilizadas como fórmulas de legitimación. Existe una narrativa y una estética de la violencia que recorre desde las embrionarias formas nacionales y se prolonga hasta los mismos Estados-Nación,*

1 leonorbakun@yahoo.com.ar

2 gloriamareco@arnet.com.ar

3 En “Sofista” 234 B, rechaza la tendencia a la ilusión en las artes plásticas. En “Leyes”, II, 656, D-E defiende el arte que se gobierna por leyes invariables.

desde las minorías acosadas en su identidad hasta las sociedades postindustriales.”(4) Walter Benjamin definió el fascismo como la estetización de la política, el consumo mortal del credo “*hágase el arte aunque perezca el mundo*”(5) y ese fatídico vínculo entre arte y política fue entendido por muchos analistas como la explicación de la fascinación que ese movimiento ejerció. Diferenciar el arte de otras esferas como la ética y la religión, entre otras cosas, es consecuencia directa de una política estetizada y puede llegar a alabarse, con frialdad en los criterios, la belleza de la muerte de seres humanos, víctimas de la locura humana. Lo estético, asociado normalmente con el desinterés, parece poco apropiado para evaluar lo esencial al interés humano. Hacia ese lugar apunta la observación de Benjamin cuando dice que “la autoalienación de la humanidad ha alcanzado un grado tal que el hombre puede experimentar su propia destrucción como un placer estético de primer orden”(6) Visto así, el pueblo, parte activa de la vida política queda reducida a masa pasiva(7), “material maleable dispuesto para el triunfo de la voluntad del artista/político”(8) Y “La estetización de la política significa la victoria del espectáculo sobre la esfera pública.”(9) Hannah Arendt en cambio, ha dicho que suponer esto implica creer que el político trabaja en una tela limpia, o un papel en blanco, y, en realidad, lo único que puede hacer el político es elegir entre distintas alternativas condicionadas por la historia, y todas ellas imperfectas. También Lyotard ha hecho una crítica similar afirmando que es errado suponer que una comunidad política pueda crearse del mismo modo que se crea una obra de arte. Para decirlo en palabras de Jay, “no toda variante de la estetización de la política debe conducir al mismo tenebroso final.”(10)

La discusión precedente es un marco, un bastidor que conviene no olvidar cuando se analiza lo referente al arte. No es nuestra intención, analizar la obra teatral desde el punto de vista artístico, sino comprobar, si es posible, que

4 Villarruel, José C. (2005).

5 Benjamin, W. (1991), P. 244.

6 Ibidem., P. 244.

7 Tal vez el ejemplo más claro y aterrador sea la afirmación que Goebbels, jerarca nazi, hace en un pasaje de su novela “Michael” cuando dice: “la política es el arte plástica del Estado”. En Jay (1993).

8 Jay, M., (1993) P. 148.

9 Ibidem, P. 149.

10 H. Arendt, “Entre el pasado y el futuro”, Barcelona, Península, 1996 y Lyotard “Entrevista con Vain Reijnen y Veerman”, en Jay M. (1993), P. 163 y P. 165.

ha cumplido una función, no deliberada, de instrumento político, creador de “identidad”. Es en ese sentido, la relación arte/política que se establece en la obra teatral, a principios de 1900, que nos preguntamos, entre otras cosas, si ha habido una victoria del espectáculo sobre la esfera pública o simplemente la obra teatral ha sido una influencia más, en la conformación de lo que hoy llamamos “argentinidad”. Este encuentro es una buena oportunidad para reflexionar sobre un tema que, a nuestro parecer, está necesitando ser repensado con parámetros adecuados a la situación actual. Nos referimos a la necesidad de que *argentinidad* sea una institución instituida, y no una palabra hueca.

Lo que queremos decir es que, en líneas generales, las ideas suelen anticiparse con respecto a las instituciones, y estas no necesariamente se reflejan en la realidad. Hablar de argentinidad, implica pensar cuáles son las categorías que permiten conceptualizar la nacionalidad argentina. Hay un modelo de sociedad en el que distintas variables, económicas, demográficas, sociales, políticas, estéticas y educacionales, entre otras, tienen un papel preponderante en el que conforman un cierto estilo de desarrollo y una *identidad*.

A lo largo de nuestra historia pueden rastrearse distintas rutas por medio de las cuales cierto sector de la sociedad, la elite ilustrada para ser más precisas, cual punta de lanza, ha establecido mecanismos tendientes a forjar la *nacionalidad argentina*.

Es en este marco que nos proponemos indagar de qué modo en los albores de la nación argentina, el teatro ha sido, junto con otras corrientes artísticas, productor de significados nacionales. ¿Por qué pensar en el teatro? Porque desde sus orígenes, el teatro se ha relacionado con la vida política. En la tragedia clásica, por ejemplo, aparecen las crisis en el orden social establecido, como es el caso de *Antígona*, que gira en torno al problema de la lealtad, tema que ya aparece como central en la *Iliada*. La lealtad a la familia o al Estado sociológicamente marca el paso del clan al feudalismo, modo de gobierno que descansa en la fidelidad del vasallo sin tener en cuenta los lazos familiares. La tragedia característica de la democracia ateniense expresa la estructura social del momento. Dirigida a un público numeroso y escogido, exalta al hombre superior. Se trata de un destino individual cuya resolución se orienta hacia la grandeza. Su intención es didáctica y política. El Estado paga a los poetas trágicos y hace representar las obras que están de acuerdo con su política e intereses. De este modo la tragedia pasa de ser expresión de un sentir a interesante publicidad estatal. La tragedia

griega evoluciona desde el terror ante el cumplimiento de los caprichos de las deidades al asombro y confusión ante los cambios de la fortuna terrenal, lo que es coincidente con el fin de la ciudad y el advenimiento del helenismo. El teatro popular es el que ofrece el mimo con cuadros breves, naturales, cuyos temas y tipos surgen de lo cotidiano. Su intención es entretener. Así la dramaturgia va acompañando los cambios de la historia.

Ahora bien, ¿vale la premisa de centrarnos en la actividad teatral sin considerar un espectro más vasto, que es el de la cultura? Ciertamente no. Creemos que el teatro debe ser pensado en el interior de un entramado cultural complejo en el que lo político, lo económico, lo social, psicológico y por supuesto concepciones de lo estético, no están ausentes. No obstante lo dicho, necesitamos acotar nuestra propuesta de reflexión en el marco concreto de la dramaturgia que circunscribe al 1900 en donde el “Centenario” era esperado con bombos y platillos.⁽¹¹⁾

Nos anclamos en la dramaturgia debido a que pensamos en el teatro como medio de comunicación en tanto arte que para concretarse debe *ser comunicado*. Esta *comunicación* de los inicios del 1900 se plasmaba sin duda en la actividad teatral, y en la literatura. La primera abarcando a públicos diversos entre los que incluía tanto a la elite letrada como a los desprovistos de educación formal. Y la segunda, más dirigida a cierto público selecto. Al inicio del nuevo siglo, todavía los medios de comunicación no tenían tanto protagonismo como en la actualidad lo son, por lo que la actividad teatral de la época acaparaba la expresividad popular.⁽¹²⁾

Bayardo⁽¹³⁾ trabajando categorizaciones de otro autor al que cita⁽¹⁴⁾ nos dice respecto del arte popular que se basan en dos tipos de factores, los *exter-nos*: asociados a lo socioeconómico e histórico, y los *internos*: “que hacen a la existencia de una comunidad caracterizada por una particular elaboración simbólica de esa situación objetiva y por un cuerpo tradicional propio”. Es en

11 “La Argentina exhibió en los festejos del Centenario sus conquistas, la solidez de su economía, la belleza de sus palacios, su estilo europeo y ese teatro, el Colón, que sólo puede parangonarse con las grandes salas de la lírica del viejo mundo. Entre los invitados se contaba con: la Infanta de España, Georges Clemenceau, Vicente Blasco Ibáñez, Rubén Darío. El aniversario del 25 de Mayo sería como un canto a los logros y brillos de esta joven nación”. En Ruso, C. (2005)

12 No obstante lo dicho es contemporáneo a esta época una paulatina incorporación de otras variantes en el uso del tiempo libre, tales como los espectáculos deportivos, el baile y el cine.

13 Bayardo, R. (1995) P. 117.

14 Se refiere a Ticio Escobar, reconocido estudioso de la cultura guaranítica.

el proceso exacto de la construcción de ese *cuerpo tradicional propio* en donde pretendemos hacer foco y reflexionar acerca de su vinculación íntima con la *construcción de la nacionalidad*.

En el desarrollo del tema haremos un pequeño recorrido histórico cultural que marque los puntos salientes que construyen el eje rector de nuestro trabajo: la situación objetiva y la elaboración simbólica de la misma, poniendo el acento en el tema que nos interesa particularmente: la dramaturgia como constructora de significados nacionales y sus principales actores y personajes. Por esa razón hemos tenido en cuenta las bambalinas de esa obra teatral sutil en la que se enmarcan las obras del período estudiado. El positivismo, el racismo, la inmigración, el orden y el progreso no pueden ignorarse y así los consideramos. De este modo llegamos a la puesta en escena, en donde el escenario central es la cultura argentina y el personaje principal, la obra teatral. El elenco incluye los autores de las obras y otros procesos culturales paralelos. El telón final es nuestra posición al respecto. Comencemos ahora nuestro recorrido. La sala está abierta...

Entre actores y personajes

Siguiendo al Prof. Gregorio Waimberg⁽¹⁵⁾, en el proceso histórico cultural de nuestro país podemos recortar un primer período, que corresponde a la cultura impuesta o colonial, en el cual el país colonizador impone sus valores. Es abandonado a medida que surgen contradicciones internas que se expresan filosóficamente en las ideas de la Ilustración, que sostienen la libertad, la igualdad jurídica, el progreso económico y científico y de la fisiocracia surgida como reacción contra el mercantilismo y que propugna el gobierno de la naturaleza. Estas son ideas que expande la Revolución Francesa, cuyos ideólogos e ideales tuvieron gran influencia en la Revolución de Mayo. La Ilustración tuvo una filiación racionalista que la llevó a formular el concepto de razón universal, y derechos universales. Estos conceptos fueron útiles para los intelectuales criollos, pensadores innovadores que los utilizaron para criticar el pasado colonial. Esta

15 En el dictado de clases teóricas de *Historia del Pensamiento Argentino*, en un curso que trató sobre *Filosofía y Constitución del Estado en el Pensamiento de Juan Bautista Alberdi*, en el año 1984, en la carrera de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

concepción es eurocéntrica y postula a Europa como “el modelo de mundo civilizado”, sin embargo no analiza los requerimientos e intereses, muchas veces contradictorios de las metrópolis americanas. Humboldt, claro ejemplo de la Ilustración, analiza América a través de los conceptos científicos de su época y a la vez que hace sus observaciones, esboza comparaciones, a menudo críticas, con Europa. Entre nuestros pensadores, Moreno, Belgrano, Vieytes, señalan las propuestas del modelo colonial como no viables por la inadecuación entre estas ideas y la realidad. Belgrano, por ejemplo, había estudiado en España en la época de la Revolución Francesa. Influenciado por la Ilustración, las ideas de libertad, igualdad, seguridad y propiedad encontraron en él un firme defensor. Para él, el colonialismo impide el ejercicio de la razón y entre otras cosas dificulta la implementación de la educación, cuya importancia reconoce.

El período posterior a la emancipación es el de la cultura aceptada o admitida. Durante el mismo, el país comenzó a contactarse y aceptar la influencia europea. Se incorporó al mercado internacional. Uno de los pensadores que representó ese período, fue Juan Bautista Alberdi⁽¹⁶⁾. Influido por concepciones europeas, su proyecto político, desarrollado en su obra *Bases y punto de partida para la organización política argentina*, se encuentra plasmado en nuestra Constitución Nacional y es un claro ejemplo de la relación de la filosofía con la constitución del estado, en sus orígenes.

El modelo alberdiano es un proyecto de sociedad liberal. Para Alberdi, “gobernar es poblar”⁽¹⁷⁾, cruzando razas⁽¹⁸⁾ y “educando a través del ejemplo de una vida más civilizada que la nuestra”⁽¹⁹⁾ para lo cual se necesita traer pobladores capaces de industria y libertad que a través de su acción civilizadora saquen a “la

16 Alberdi, de principios liberales, opositor a Rosas de quien debió huir, escribió dos obras teatrales, “Crónica dramática de la Revolución de Mayo”, en 1839, y “El gigante Amapolas y sus formidables enemigos o sea fastos dramáticos de una guerra memorable” en 1841, en donde a través de la misma, ridiculiza a Rosas (el gigante Amapolas) y sus generales: *Capitán Mosquito*, *Teniente Guitarra*, y *Mayor Mentirola*. Es decir que los intelectuales de entonces incursionaban tanto en el plano político como en el literario pasando por la dramaturgia pero en toda su obra campeaba el ideal de *unidad nacional*.

17 Alberdi J. B. (1981) P. 179.

18 Si bien raza es la palabra utilizada por Alberdi, el concepto de raza es problemático. En el S. XIX el racismo se presenta con carácter de teoría científica y se basa en las diferencias somáticas entre los grupos humanos, asociadas con poblaciones geográficamente delimitadas y el supuesto de que dichas diferencias tienen su correlato en diferencias mentales y de comportamiento. No es casual que su aparición se sitúe en la era del capitalismo mercantil y la trata de esclavos. El nazismo y el apartheid han sido expresiones del racismo exarcebado. (De Di Tella, Torcuato, *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Definición de *Racismo*). Suponemos que Alberdi, como tantos pensadores de la época ha conocido estas teorías y usa la palabra raza en ese sentido. Una persona de ‘raza anglosajona’ sería *ordenada y progresista*.

19 Alberdi J. B. (1981) P. 183.

Argentina del estado oscuro y subalterno en que existen²⁰). Los hombres de la organización nacional agregaron: gobernar es poblar y educar al pueblo. En esa línea se distinguieron Urquiza, Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca.

Tanto Alberdi como Sarmiento²¹), con diferencias de forma, plantearon la necesidad de una inmigración que con su ejemplo activo educara al hombre de estas tierras en sus ideales y costumbres. El inmigrante llegó atraído por el deseo de vivir en paz y por la prosperidad de estas tierras proclamada por diversas crónicas de la época.

Los grupos que originariamente se organizaban por nacionalidades, pretendiendo que las estructuras comunitarias quedaran intactas y las vernáculos no las influenciaran ni las modificaran fueron integrados al sistema por la Educación Común²²).

La educación formal entonces se había extendido a lo largo de todo el territorio. La alfabetización ha sido un proceso que se expandió incluso antes de que se iniciara con fervor e intensidad el proceso de modernización. Modernización que para la época en cuestión estaba indeleblemente asociada a la *construcción de la nación*.

Hobsbawm²³) nos cuenta que en toda Europa durante la mayor parte del siglo XIX había una decidida pretensión “de identificarse *emocionalmente* con su nación²⁴) sea cual fuere la misma y que esta vocación era explotada políticamente. Todas estas corrientes de ideas son difundidas tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo y Argentina no se encontraba excluida del tema.

Hay que considerar que a partir de la sanción de la Carta Magna, producida en 1853 puede pensarse que la clase política nacional ya había dado un paso decidido hacia la concreción de un Estado que adscribiera a la *causa nacional*,

20 *Ibidem*, P. 56.

21 Herederos de Rivadavia, al decir de los historiadores, ambos consideran que la causa del mal argentino es el desierto e intentaron orientar hacia nuestras costas la corriente inmigratoria.

22 Tanto el interés de Alberdi, como el de Sarmiento apuntan hacia el desarrollo y progreso del país, pero en cuanto al papel de la educación hay disenso entre ellos. Sarmiento hace hincapié en la necesidad de que todo ciudadano sepa leer y escribir. Sostiene que la gente debe ser docta, culta. Alberdi llama a eso erudición. Lo que para Sarmiento es educación, para Alberdi es instrucción. Alberdi no le otorga a la educación el papel preponderante que le confiere Sarmiento, pero la ley 1420 de educación común, sancionada en 1884, con gran resistencia de algunos sectores cerrados es el resultado directo de las ideas propiciadoras de la inmigración que ambos sostuvieron. Sostenía la fórmula de “escuela laica, obligatoria y gratuita”. “A través de ella, todos los habitantes de nuestro país, tienen acceso a los elementos que ayudan a desarrollar su capacidad intelectual, de integrarse y crear nuevas estructuras, comunes esta vez.

23 Hobsbawm, E. (1999)

24 Las negritas son nuestras.

pero como sabemos, las leyes no construyen identidades. En todo caso a partir de la Constitución Nacional puede establecerse un andamiaje jurídico que le da marco a lo que luego en un proceso social intenso, iniciado previamente⁽²⁵⁾ se fue consolidando con actos concretos, tales como la política de educación, ya apuntada previamente y un entramado social que se fue construyendo y consolidando a través de un conjunto de hábitos que dieran cuenta de la vida bohemia que se prodigaba en Buenos Aires⁽²⁶⁾, entre los que tanto artistas como público se amalgamaban.

La ampliación de estudios medios, y la cantidad de escuelas profesionales en las universidades contribuyó a formar un público culto que apreciaba el arte y la información⁽²⁷⁾. Eso produjo también un crecimiento del negocio editorial y la expansión de diarios y revistas. A la vez se desarrolla una prensa popular que abastecía a los que recién se incorporaban a la alfabetización que brindaba la escuela común. Así, los diarios satisfacían la demanda del público. Con el teatro ocurría algo similar, sobre todo en el cambio de lengua literaria al habla urbana. Esto no es nuevo. Shakespeare, por ejemplo, hacía hablar en prosa a los miembros del pueblo. Ellos hablaban el lenguaje de la calle. Los héroes y nobles, en cambio, se expresan en versos.

Todo esto acontece teniendo como trasfondo las bambalinas que veremos a continuación.

Bambalinas

En Argentina el positivismo tuvo un papel dominante sobre todo en el período que va de 1880 a 1910. La inclusión de la economía en lo que podemos

25 El *sentir nacional* se fue gestando desde el inicio mismo de la Colonia, acentuándose con la Revolución de Mayo de 1810, siendo la poética teatral de entonces considerada *de la emancipación*. Se reemplazan las obras españolas por las de autores franceses, Moliere, el más mimado. Respecto de los temas tratados por la incipiente dramaturgia autóctona se destacan las de *tono patriótico*, como es el caso de la obra que relata el parte enviado por el general San Martín al Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón, anunciándole el triunfo del Ejército Libertador sobre las tropas realistas en los campos de Maipú.

26 Buenos Aires encarnando la *zona luminosa* del territorio argentino en su totalidad, cuya irradiación hacia fuera debía ser fuente de igualación social ante el *extranjero instruido* de Europa.

27 Hacia mediados de siglo hizo pie en América el romanticismo, del que "María", de Jorge Isaacs fue uno de sus máximos exponentes en prosa. Paralelamente hubo numerosas obras de carácter histórico y ensayos, siendo "Recuerdos de Provincia", y "Facundo", de D. F. Sarmiento, tal vez por su fuerza y profunda meditación, obras que han perdurado hasta nuestros días. En cuanto a la novela casi panfletaria, "Amalia" de José Mármol ocupó un lugar preponderante. La epopeya pseudo indígena tuvo su representante en "La Cautiva", de Esteban Echeverría y la epopeya gaucha, casi antecesora de la novela actual por su tema y fuerza dramática, maduró en el "Martín Fierro", de José Hernández que hoy es símbolo de argentinidad.

llamar capitalismo y la necesidad de gobernar un país que venía de enfrentamientos civiles se resolvió en una centralización estatal que articuló la ideología positivista en sus distintas instituciones (educativas, jurídicas, sanitarias o militares) e “implicó la constitución simultánea de una nueva matriz témporo-espacial” (28). Así, se impulsó la implementación de un modelo de país con instituciones integrables a la modernidad.

Aproximadamente cerca del año 1870 comienza lo que Ángel Rama llama el período de modernización⁽²⁹⁾ y cuyas características son: la especialización literaria y artística, un público culto que la educación modela, pautas culturales urbanas debido al crecimiento de la ciudad, profunda influencia extranjera, búsqueda de autonomía artística que se reflejó en un léxico que buscó expresar el idioma tal cual se hablaba en el lugar, y sobre todo en la literatura y el arte un reconocimiento de los conflictos reales del área. No es casual que para esa fecha comience a ser corriente la denominación de “latinoamericanos” para los ciudadanos de los nuevos países independientes de América del Sur. Gracias a los medios de comunicación los países comenzaron a conocerse mutuamente y las revistas literarias cumplieron un papel importante en este aspecto. Podemos decir que se clausura el ciclo romántico y que, coincidentemente con la aparición en escena del racionalismo y el positivismo, la literatura se vuelve más realista, filosófica y social, empero, hacia el 1900, la influencia del “Ariel” de José Enrique Rodó sobre las minorías intelectuales es notoria. En esta obra, el autor expresa su alarma contra la influencia inmigratoria y a la vez exalta la inteligencia y afirma la aristocracia del espíritu⁽³⁰⁾. El “ariélismo” minoritario se opone al gran número de aquellos que llegan a “hacer la América” y ahogan la calidad de los pocos que son aristócratas y espirituales. Rodó lo concibe como una oposición a una América anglosajona a favor de una América hispánica.

A fines del siglo XIX el modelo económico del país era el *agroexportador*⁽³¹⁾ según lo expresado por la mayoría de los estudiosos de la historia argentina. En lo económico había una fuerte relación con Inglaterra a través de distintos acuerdos comerciales.

28 Y por ello “La Nación encarna esa nueva matriz que hace posible condensar formaciones políticas-culturales y pertenencias hasta entonces independientes, bajo un mismo gobierno, administración y legislación”. Guber, R. (1995)

29 Rama A. (1983)

30 Romero, J. L. (1983)

31 Entre los autores que tratan el tema, tomamos la conceptualización de Aldo Ferrer.

En lo artístico, si bien hay una amplia incorporación de literatura, el ideal a seguir era el francés, específicamente París, que Walter Benjamín llamará la “capital cultural del Siglo XIX”. Aparece el cosmopolitismo, que surge de la inmigración, y las incorporaciones literarias abarcan a todo Occidente. Las épocas no interesan y así Víctor Hugo, Emerson, Comte, Spencer, Verlaine, Wilde, Mallarmé, Poe, Whitman, Visen, Unamuno, Nietzsche y la literatura clásica antigua, sin importar la edad. Es en este ambiente y con aquella influencia donde la llamada *generación del ochenta* ejercerá una influencia determinante en la conformación del estado nacional. Autores como Eugenio Cambaceres⁽³²⁾, Miguel Cané⁽³³⁾, Eduardo Wilde⁽³⁴⁾, Lucio Vicente López⁽³⁵⁾, entre otros con sus respectivas obras, tanto literarias como y fundamentalmente con su accionar político, irán imprimiendo a la sociedad la *impronta nacional*. Es un tiempo en el que surgen las primeras historias de las literaturas nacionales, vinculando el pasado colonial y la etapa de la independencia. Aparece la conciencia de un tiempo propio, que en suma, es el índice de un desarrollo autónomo porque señala una identidad. Paralelamente, la oligarquía comienza a preocuparse por su situación, ante la convivencia social que la inmigración, y el ascenso de la clase media proponen, sobre todo en lo que hace a su predominio que antes detentaba en forma natural y que paulatinamente comienza a perder.

En lo social el lema era *orden y progreso*, estandarte universal del Siglo XIX y forma ideológica que se opone a la idea de barbarie. En base a estas ideas se diseñaba un modelo de país en donde se pensaba a Buenos Aires como capital cultural de la América del Sur, imitando el estilo europeo tanto en el plano artístico como en el arquitectónico. Y es en esta Ciudad, la que se pretendía *Meca de Latinoamérica*, en donde el teatro se construyó a sí mismo e intensificó la idea de una *identidad nacional*.

32 Autor de “Sin rumbo” y “En la sangre”. Estanciero, abogado y político. En su obra puede leerse la impronta de una sociedad en transformación producto de las grandes corrientes inmigratorias.

33 Literato argentino que pasó a la historia como el autor de “Juvenilia” pero como político que también fue, fue el autor de la *Ley de Residencia* (véase llamada 51) en su calidad de senador de la Nación. Fundador de la *Liga Patriótica* que luego sería el organismo que reclame la represión en los sucesos de la Patagonia durante el período 1920/2. Es reiterativo en esta etapa de la historia argentina que el intelectual y el político coincidieran en una misma persona.

34 Médico, periodista y político. Ejerció diversos cargos públicos. Sus escritos literarios oscilan entre relatos y crónicas de viajes. “Tiempo perdido” y Prometeo y CIA.” Son algunos de sus títulos publicados.

35 Autor entre otros de “La Gran Aldea” que entre novela y relato periodístico describe muy bien a la Buenos Aires de entonces. Nieto de Vicente López y Planes, hijo de Lucio Vicente López, sin duda un personaje de la tradición criolla. Muere a causa de las heridas provocadas por un duelo llevado a cabo en defensa de su honor contra el coronel Carlos D. Sarmiento quien lo acusara de “discolo, perverso y cobarde” a raíz de enfrentamientos políticos. En prólogo de “La gran aldea” Figueira, R. (1980).

Veamos en detalle los elementos que confluyeron en el intento.

Puesta en escena

Hacia el 1900⁽³⁶⁾ Buenos Aires⁽³⁷⁾ funcionaba como una plaza importante de las distintas compañías teatrales, fundamentalmente españolas que traían su repertorio y sus grandes intérpretes. A este teatro se lo consideraba “mayor”⁽³⁸⁾ en la medida que incluía a los autores consagrados, fundamentalmente extranjeros. Algunos autores nativos, muy pocos, logran ser representados en esas compañías como fue el caso de Martín Coronado que de su obra “La rosa blanca”, escrita especialmente para la compañía española de Hernán Cortés dirá un tiempo después que le faltaba *el ambiente y los personajes de la tierra*⁽³⁹⁾, es decir le faltaban las *características argentinas*. Cosa que se dispone a remediar en escritos posteriores⁽⁴⁰⁾.

Otro autor nativo mimado por las compañías extranjeras es Nicolás Granada cuya obra “¡Al campo!”⁽⁴¹⁾, representada por elenco nativo, da cuenta de la tensión existente entre campo y ciudad. En el campo se encontraría la pureza, lo auténtico, el trabajo y en la ciudad lo hueco, los espejitos de colores, la malicia, el aprovechamiento, pero también el deseo, la civilización, el progreso. La obra concluye con la unión del campo con la ciudad (a través del casamiento de dos de los personajes) en donde se plantea que a través del campo, que representa el trabajo y la ciudad, la erudición, el estudio, ambos combinados y unidos, se podrá hacer patria.

36 Hay que considerar que al inicio del primer Centenario habían quedado resueltos, el tema del indio y con ello el de la frontera, y la prioridad del momento era *la organización nacional*.

37 Desde la batalla de Caseros en 1852 hacia el 1900, se habían construido en Buenos Aires más de cuarenta salas desde las muy fastuosas como el caso del Teatro Colón a otras de menor envergadura, tales como el Politeama, Alegría, Victoria, Variedades y Recreo. Respecto de su aspecto, Buenos Aires dejaba atrás su perfil de aldea para convertirse en una Ciudad moderna y pujante. El río se alejaba, ya que se le ganaba terrenos. En 1905 se inauguraba el Puerto Madero, cuyos visitantes no cesaban de admirar.

38 Opuesto al género considerado “mayor” se había desarrollado otro considerado “menor” muy influenciado por el zarzuelismo español bautizado aquí como *sainete criollo*. Autores como Carlos Mauricio Pacheco, Enrique de María, Alberto Novión, Nemesio Trejo entre otros fueron sus mayores exponentes.

39 Luis Ordaz en “El teatro argentino. Afirmación de la escena nativa”, P. 3.

40 Su obra de *características argentinas*, La piedra del escándalo se estrena en el teatro Apolo que estuviera ubicado en la Av. Corrientes al 1300, el 16 de junio de 1902. Está escrita en versos y la acción se desarrolla *en la chacra* de don Pedro, es decir que la argentinidad estaría representada por la temática campesina entre otros aspectos.

41 Estrenada también en el teatro Apolo el 16 de setiembre de 1902.

En estas obras puede rastrearse un tipo de expresión artística que ¿acompaña? o promueve también, junto con la enseñanza escolar, la creación de una identidad nacional.

La obra con la que se da inicio a lo que se llamó *teatro argentino* al decir de muchos autores, fue sin duda “Juan Moreira”⁽⁴²⁾ obra folletinesca de Eduardo Gutiérrez⁽⁴³⁾ a quien se le encargara que adapte la misma al género teatral. En esta obra puede reconocerse en forma acabada *el mito de origen de la argentinidad*⁽⁴⁴⁾ en donde el gaucho es la figura central, personaje de las pampas, a caballo, errante y fundamentalmente rebelde. Este mito, el del gaucho, es recreado desde la literatura a través del Martín Fierro, en donde se le imprime un carácter fundador de la nacionalidad, y donde el tono épico se amalgama con el *sentir nacional*. Ahora bien, el “Martín Fierro”, escrito por José Hernández, intelectual y hombre de letras, simulando el modo vulgar del habla va dirigido fundamentalmente a sus pares con acceso a la lectura. El caso teatral se dirige a un amplio sector social con poca o nula oportunidad de acceder a la lectura. Es interesante resaltar que la maquinaria de *construcción identitaria* estaba funcionando en todo el espectro social con mecanismos diferentes pero atendiendo a las mismas necesidades. Un ejemplo de cómo el mismo mensaje fue dado por lúcidos pensadores desde diferentes estrados es el siguiente: Mientras J. B. Alberdi en *Bases*, y refiriéndose a la Nación como medio necesario para nuestro ingreso en el mercado mundial decía: “Uníos en cuerpo de nación, consolidad la responsabilidad de vuestras rentas y caudales presentes y futuros, y tendréis quien os preste millones para atender a vuestras necesidades locales y generales; porque si no tenéis plata hoy tenéis los medios de ser opulentos mañana. Dispersos y reñidos, no esperéis sino pobreza y menosprecios”⁽⁴⁵⁾ no muy lejos en el tiempo, José Hernández ponía en boca de Martín Fierro “Los hermanos sean unidos(...), porque si entre ellos

42 Estrenada el 10 de Abril de 1886 en Chivilcoy, provincia de Buenos Aires por la compañía de los Podestá.

43 Un detalle a considerar nada desprovisto de significados intensos. Eduardo Gutiérrez, periodista y escritor debe *suspender* su actividad intelectual por el lapso que se dispone a servir como soldado en la campaña de expansión territorial contra las poblaciones originarias del sur argentino. Es interesante resaltar cómo en este intelectual, similar al de otros de la época, ya apuntado más arriba, su misión *forjadora de la patria* no se limitaba a la escritura.

44 “La cuestión de la identidad nacional debía dar lugar a certidumbres activas y mitos de identificación colectiva. El mito, dice Malinovski, *no es una explicación que venga a satisfacer un interés científico, sino una resurrección, en el relato, de lo que fue una realidad primordial que se narra para satisfacer profundas necesidades religiosas, anhelos morales, sumisiones sociales, reivindicaciones e incluso requerimientos prácticos.*” En Altamirano C. y Sarlo B. (1997) Las cursivas son nuestras a los efectos de diferenciar las palabras de los autores citados de la que ellos citan, es decir las de Malinovski, B. P.186.

45 Alberdi, J. B. (1981), P. 75.

pelean, los devoran los de *ajuera*”.⁽⁴⁶⁾

Desde la dramaturgia se busca plasmar en el escenario características propias de una sociedad compleja en donde lo nativo y lo extranjero convivían en un desenfrenado mestizaje. En los inicios del llamado *teatro nacional* la familia Podestá⁽⁴⁷⁾ adquiere un protagonismo excelso. De origen circense, a partir de la pantomima “Juan Moreira” irán adquiriendo cada vez más un compromiso serio con el espectáculo de característica popular y de *tinte nacional*, como fue el caso de la representación de la obra teatral “Calandria” de Martiniano Leguizamón⁽⁴⁸⁾. El montaje de la mencionada obra requirió un escenario y pista para los números ecuestres⁽⁴⁹⁾.

El teatro en esta primer etapa era nutrido habitualmente con la adaptación de los folletines más leídos como los casos ya mencionado de Juan Moreira, o el Martín Fierro que junto a “Santos Vega” y “La Hormiga Negra” tenían una gran acogida en el interés popular⁽⁵⁰⁾.

Cabe resaltar que desde la erudición⁽⁵¹⁾ se esgrimían argumentos concisos que desde la expresividad popular se adoptaban y se resignificaban constantemente dando por resultado un entramado complejo y potente.

Ahora bien el surgimiento y consolidación del llamado *teatro argentino* está muy ligado al surgimiento y consolidación de la clase media argentina y esta a la inmigración⁽⁵²⁾.

46 “Los hermanos sean unidos/porque esa es la ley primera/tengan unión verdadera/en cualquier tiempo que sea/porque si entre ellos pelean/los devoran los de ajuera” Hernández José (2004) Verso 7012.

47 Don Pepe Podestá actor sumamente popular representando al legendario *Pepino el 88* primero, luego Jerónimo Podestá, Pablo Podestá y una amplia ramificación familiar cuya cabeza eran los nombrados. Cabe mencionar también a Doña Blanca Podestá.

48 Leguizamón sería considerado al decir de distintos autores *el albacea del criollismo* ya que se constituyó en un ferviente defensor de los valores de la *identidad nacional* a través de sus obras a los cuales *imprimió sello de permanente reivindicación y vigencia*. En La Nación, *El Rincón gaucho* por Miguel Ángel Andreetto.

49 El autor exigió para la representación de la misma un teatro sin picadero, es decir que no tuviera el redondel de arena donde normalmente actuaban los animales y se hacían las obras.

50 Los sectores populares que originariamente habían elegido el circo como medio de esparcimiento y comunicación por cuestiones económicas, a medida que las circunstancias económicas y políticas se los permitían adoptaban el teatro como canal de expresión. Es así como el repertorio español o italiano fue desalojado de la escena nacional y reemplazado por autores y actores nativos.

51 Rojas atribuía al Martín Fierro la característica de canto épico semejante a los poemas homéricos que serían el núcleo de la nacionalidad helénica. Para Rojas “el texto de Hernández contenía el secreto de la nacionalidad”, por lo que “volver sobre él significaba resucitar esa verdad primordial, pero ya no únicamente para evitar que el gaucho simbólico se eclipsara frente a los cambios que el progreso introducía. También para afirmar, a través del mito de origen, el derecho tutelar de la elite de los criollos viejos sobre el país.” En Altamirano C.y Sarlo B. (1997).

52 La inmigración masiva, buscada en principio, trae consigo lenguas y costumbres diferentes que sumarán sus conflictos a los ya existentes y serán protagonistas de otros que reclamarán soluciones. Ante el aluvión inmigratorio se enarbolan consignas estigmatizantes hacia el extranjero, ante el peligro que implicaba para la sociedad tradicional. Apenas medio siglo de vigencia de la Constitución Nacional en donde se establece en ella que el país está abierto *a todo hombre de buena voluntad que quiera habitar el suelo argentino*, en 1902 se aprueba la Ley N° 4144, llamada de Residencia, que establece la expulsión de extranjeros

Dentro de la dramaturgia que da cuenta de la gran corriente inmigratoria y sus avatares podemos mencionar a Florencio Sánchez⁽⁵³⁾ cuya obra pone de manifiesto, a través de sus sainetes costumbristas sobre los ambientes pobres suburbanos, dramas acerca del conflicto entre la vida rural tradicional y el impacto de la inmigración. En su obra aparece reflejado la incipiente clase media argentina y los dramas que en ella se suceden.

Sánchez era de filiación anarquista e influenciado por la dramaturgia italiana. En el extremo opuesto en el plano ideológico, se encontraba Gregorio de Laferrere perteneciente a la elite política de principio de siglo, diputado provincial y luego nacional con aires de *dandy* que retrata muy bien a la clase a la que pertenece con una exquisita sensibilidad inspirada en los vodeviles franceses, cuya influencia no puede dejar de percibirse. Al estreno de su obra “¡Jetattore!!”⁽⁵⁴⁾ asistieron importantes personalidades del arte y la política, entre ellos Julio A. Roca, por entonces presidente de la República. Este autor se acerca al teatro con ánimo de divertirse, y no solo lo logra plenamente sino que le irá imprimiendo con el correr del tiempo un sello característico y una peculiar mirada a la sociedad de entonces. Es así como el teatro se convierte en un valor documental que se testimonia a sí mismo y a la sociedad que describe.

Lo enunciado en este apartado respecto del *teatro argentino* y en este particular momento histórico solo da cuenta del teatro de Buenos Aires y ello no resulta de un olvido o un error histórico que nos obnubila y nos ciega respecto de otras producciones, que sin duda serán valorables pero objeto de otras miradas y otros interrogantes. El hablar de *teatro argentino* y circunscribirlo al Buenos Aires de entonces⁽⁵⁵⁾ tiene su razón de ser en cuanto que el presente trabajo apela a interrogarnos respecto de las configuraciones culturales que se fueron tejiendo

que hubieran sido condenados por delitos comunes o cuya conducta comprometiera la seguridad nacional o perturbase el orden público. Esta es una respuesta entre otras cosas a las huelgas violentas que organizan los grupos anarquistas y socialistas conformados sobre todo por inmigrantes. En 1910 se aprueba la ley de Defensa social que legisla sobre admisión de extranjeros, asociación de personas para la difusión de ciertas ideas y actos de propaganda y terrorismo.

53 “Canillita”, “Moneda falsa”, “M’hijo el doctor”, “La gringa”, “Barranca abajo”, son algunas de las obras más importantes de este autor uruguayo cuya obra se desarrolló en el país y que es considerado un clásico del repertorio nacional.

54 Por la compañía de Jerónimo Podestá en el hoy desaparecido Teatro de la Comedia que se hallaba ubicado en Carlos Pellegrini 248. El mismo fue demolido para realizar el trazado de la Avenida 9 de Julio. En el prólogo a la obra “¡Jetattore!!” de G.de Laferrere por Luis Ordaz.

55 De todas maneras es un interrogante aún actual lo que sucede con producciones del interior del país. En esta nuestra primera incursión en el tema nos propusimos pensar en la nacionalidad y el teatro. Es una deuda a resolver el “circuito cultural argentino” entre otros.

desde la gran *cabeza de Goliat*⁵⁶) y que se expandieron acelerada y contundentemente y que aún hoy moldean nuestra concepción de nacionalidad.

Telón final

El período y el repertorio considerado condensan en sí aquello en lo que nos propusimos pensar. No abarca toda la producción de la época ni todas las variantes. Tal como dijimos en la introducción, no fue nuestra intención hacer un análisis literario de las obras, sino fue nuestro propósito pensar en el entramado complejo de la construcción identitaria nacional ya que entendemos que sin duda tuvo éxito. Baste recordar que en los numerosos elencos de tinte no profesional formados en el marco de los grupos izquierdistas, cuyo objetivo principal consistía en difundir la propaganda partidista, se fue reemplazando paulatinamente la lengua de origen, para incorporar el castellano, debido a que era de mejor aceptación entre el público. Aun en el caso del teatro gauchesco que era rechazado por razones ideológicas, se incorporó del mismo al espectáculo la *música criolla* que implicaba mayor atracción. Es entonces que desde el andamiaje jurídico, la estructura educativa y la producción artística, entre las que el teatro fue su adalid de primer grado, se fueron construyendo elementos que dieron por resultado lo que entendemos por *identidad*. El período es controvertido y ante las nuevas alternativas que plantea la modificación social que se produce con la llegada de la inmigración hay una tensión, claramente reflejada en dos leyes que apuntan al mismo lugar: el extranjero. Una para integrarlo, la Ley de Educación Común, la otra para expulsarlo, la Ley de Residencia.

Ahora bien, es interesante resaltar que desde el plan de educación ya mencionado se ponía en marcha la voluntad firme de homogeneizar la heterogeneidad imperante y fueron los mismos hijos de inmigrantes los que rompieron con los lazos de la tierra de sus ancestros y aceleraron aún más la *argentinización* ya puesta en marcha por la elite tradicional. Estos hijos de inmigrantes serán los que luego ocuparán cargos importantes dentro del poder nacional. En muchas de las obras de la época se verá reflejado este conflicto que no se circunscribe a lo meramente generacional sino a la paulatina adopción de valores nuevos

56 Ezequiel Martínez Estrada (1983).

fundidos en un *simbólico crisol de razas*⁵⁷.

Ardua tarea si consideramos que fundir nacionalidades implica fundir historias. A las personales, que incluían la historia del país de origen se agregaba la del país que los recibía. También en este aspecto la obra teatral ayudó a contar la historia, a permitir que nos conocieran y que quisieran unirse. Pensamos que la obra teatral tuvo una función política, aun cuando muchas veces no se la usase deliberadamente en ese sentido. Su posibilidad de acceder a todo tipo de público, letrado o no, la excelente acogida y repercusión de que fue objeto y el amplio espectro de temas y niveles de lenguaje que esgrimió le permitió influenciar y colaborar en la construcción de nuestra identidad. Nuestro convencimiento es que cuando se evalúan las variables que intervienen en la conformación de significados nacionales, la obra teatral ocupa un lugar de importancia.

57 En la obra de Sánchez se puede apreciar el conflicto y en donde se asume que "de la mezcla de criollos y gringos habrá de brotar la raza fuerte del porvenir" En Ordaz, L. (1963).

BIBLIOGRAFÍA

- **Alberdi, Juan Bautista:** “*Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*”. Editorial Plus Ultra, Colección Esquemas políticos, Buenos Aires, 1981.
- **Altamirano, Carlos-Sarlo, Beatriz:** “*La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos*”, en *Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*. Editorial Ariel, Buenos Aires, 1997.
- **Bayardo, Rubens:** “*El teatro off Corrientes y el arte popular*”, en *Cuadernos de Antropología Social N° 8 U.B.A –Fac. de FFyLL –Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección Antropología Social*, 1995.
- **Benjamin, Walter:** “*Iluminaciones*”. Taurus, Madrid, 1991.
- **Besse, Juan:** “*Una semblanza de Miguel Cané: de Juvenilia a expulsión de extranjeros*”, en *Cuadernos de Antropología Social N° 8 U.B.A –Fac. de FFyLL –Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección Antropología Social*, 1995.
- **Guber, Rosana:** “*De la etnia a la nación*”, en *Cuadernos de Antropología Social N° 8 U.B.A –Fac. de FFyLL –Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección Antropología Social*, 1995.
- **Hauser, Arnold:** “*Historia Social de la Literatura y del Arte*”, Guadarrama/Punto Omega, Barcelona, 1979.
- **Hernández, José:** “*Martín Fierro*” Edición Anotada. Vol. 352. Editorial ep Policial, Buenos Aires, 2004.
- **Hobsbawn, Eric:** “*La era del imperio, 1875-1914*”. CRITICA-Grijalbo Mondadori S.A., Buenos Aires, 1999.
- **Jay, M.:** “*Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*”. Paidós, Buenos Aires, 1993.
- **Klein, Teodoro:** “*Teatros, Anarquistas y Socialistas en el 1900*”, en *Desmemoria, Revista de Historia N° 9*, Buenos Aires, 1996.
- **Ordaz, Luis:** Prólogo de “*El teatro argentino. Afirmación de la escena nativa*”. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
- **Ordaz, Luis:** Prólogo de “*El teatro argentino. Florencio Sánchez*”. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
- **Ordaz, Luis:** Prólogo de “*El teatro argentino. Gregorio de Laferrere*”.

- Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
- **Pigna, Felipe:** “*Los mitos de la historia argentina. La construcción de un pasado como justificación del presente*”. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2005.
 - **Posadas, Abel:** Prólogo de “*El teatro argentino. El Sainete*”, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
 - **Rama Ángel:** “*La modernización literaria Latinoamérica*” (1879-1910), Prólogo de *Clásicos Hispanoamericanos, Volumen II: Modernismo*. Círculo de Lectores, Barcelona, 1983.
 - **Romero, José Luis:** “*Desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*”. Editorial Solar, Buenos Aires, 1983.
 - **Ruso, Cintia:** “*La argentina del centenario en la mirada de los viajeros*” Ponencia presentada en: *La experiencia de la movilidad y la construcción de “otras” geografías*, 2005.
 - **Villarruel, José C.:** “*Indagaciones sobre la destructividad*” en *Discutir el presente, imaginar el futuro. La problemática del mundo actual*. Director: Lettieri, Alberto. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2005.

El tango: un fenómeno identitario. Del nacimiento híbrido a la adultez autóctona

Mesa, Paula

"El modo de ser de una cultura se relaciona con ese ser nacional que llega a nuestro presente para movilizarnos y universalizarnos. El remitirnos al propio hogar se relaciona con el estar, es decir con ese nivel inconsciente que no puede ni racionalizarse más que como dos modos de costumbres de un grupo determinado".

Rodolfo Kusch

Introducción

Contexto social

La sociedad de comienzos de siglo XX en el Río de La Plata, está construyendo su identidad, se está narrando a través de un estilo que, por su nacimiento, es en un comienzo relegado y que renace a partir de su triunfo en el exterior.

Argentina es el segundo país en cantidad de inmigrantes recibidos entre 1850 y 1950.

En relación a la población autóctona, se considera el país que sufrió el

mayor impacto de transformación social, principalmente en los grandes centros urbanos (el 80 % de la población es urbana).

Buenos Aires era una ciudad cosmopolita desde el punto de vista de su población. Los inmigrantes y sus hijos, contribuyen al 75 % del crecimiento de la ciudad capital.

Los hijos de inmigrantes se ven beneficiados por el aumento de la tasa de alfabetización. Muchos empiezan así a lograr un ascenso social. Ingresan en las Universidades y compiten lugares en el campo de la cultura y en las profesiones liberales.

El arte define un sistema de fundamentos: lo nuevo como valor hegemónico, o la revolución que se convierte en garantía de futuro.

Surgen los debates sobre la cultura y las tradiciones, la lengua, las vanguardias. Surgen los planteos sobre la realidad que se vive como resultado de un pasado traicionado según la visión de los ciudadanos que se sienten invadidos y avasallados por los frenéticos cambios de su entorno.

La Argentina es una cultura de mezcla, en donde coexisten los elementos residuales y defensivos junto a los programas renovadores: rasgos culturales de la formación criolla junto a un proceso descomunal de importación de bienes.

A lo extranjero que avasalla lo criollo, se opone una corriente nacionalista que exalta el valor de “lo nacional”.

Ya en el centenario de 1910 presidido por Figueroa Alcorta se observa a una población criolla que está predispuesta a ensalzar y fomentar la exaltación de las tradiciones.

“Se da un gran auge de payadores, y milongueros, cifras, estilos, gatos pericones y canciones criollas como los anticuerpos que suscita la inmigración” (Horacio Ferrer, 114).

En este contexto, el tango accede a las compañías discográficas y es consumido fuertemente como algo autóctono, nuestro, criollo.

Este fenómeno identitario de las clases bajas (en especial de la zona del puerto) no accede aún a las clases sociales medias y altas. El avasallamiento que sufren los pobladores de Buenos Aires por los cambios devenidos a raíz de la inmigración, producen un rechazo del estilo, dado por su origen ligado a lo prostibulario y por su ligazón al inmigrante. El tango tendrá que triunfar en París para ser aceptado por toda la sociedad de Buenos Aires.

Es dentro de estos contextos en que el tango comienza a definirse como

tal.

El porqué de la necesidad de su enseñanza

El tango es una expresión cultural autóctona, original y vasta que atravesó los últimos 125 años de historia argentina. Es una parte ineludible de nuestro acervo cultural que genera un patrimonio intangible en su vestimenta, en su idioma (el lunfardo), en el contacto íntimo de su danza y en su sello indiscutiblemente diferenciador: su música.

Partiendo de esa premisa, proponemos que la música típica urbana rioplatense forme parte de los conocimientos que se imparten en las escuelas de niveles inicial, medio y formación docente.

Si analizamos los porqué de su ausencia dentro de la formación general básica, podemos entender que más allá de la moda actualmente existente, en la cual el tango se comercializa en el exterior como un producto, nuestro país, desde la década del '50 hasta la actualidad, ha sufrido la invasión de productos culturales foráneos que produjeron el avasallamiento de nuestras músicas (tanto folclore como tango) y, como consecuencia directa, se generó una nula identificación de los jóvenes y de muchos adultos, con las producciones culturales autóctonas.

El tango es parte de nuestra identidad, y como tal debemos comenzar a protegerlo, preservarlo y trasmitirlo. Esos valores deben ser inculcados desde niños a todos los ciudadanos. Ignorar esto, dejar de lado su transferencia, es olvidar ex profeso parte de nuestra historia, es intentar construir una cultura propia sobre las bases de las culturas foráneas, las cuales, actualmente están absolutamente integradas a las actividades áulicas.

Mario Casalla nos plantea que el artilugio de dominación es en general la guerra pero, en la actualidad, ese artilugio ha sido complementado por la dependencia en el plano económico y la dominación cultural.

Nos propone a su vez acceder a lo universal desde un marco político cultural nacional, es decir, con un proyecto cultural propio. El marco político debería estar dado por el conocimiento y la aceptación de nuestro pasado y tradición, lo cual nos permitiría conformar un presente dinámico con vistas a perpetuarse en el futuro.

Situando estas ideas en nuestra realidad cultural, se podría decir que la

dificultad en nuestro caso se centra en la falta de decisión o de voluntad política interna y obviamente externa, de buscar “lo próximo”.

Por otro lado, Rodolfo Kusch expone que nos hemos acostumbrado demasiado a absorber lo ajeno y a adaptarnos a ello como única alternativa de crecimiento y desarrollo, es decir, de integración, y hemos dejado de reflexionar sobre nuestra realidad tendiendo a discriminarla antes que a fomentarla como única fuente de búsqueda de “lo próximo”.

Modos de abordaje del la enseñanza del estilo en las escuelas

La enseñanza del tango en las escuelas es un fenómeno transversal. Abarca áreas de estudio tales como la expresión corporal, la música, la literatura y la historia.

Podemos, brevemente, ejemplificar el modo de abordaje de su enseñanza señalando que en EGB 1 y 2 se puede implementar el acercamiento al estilo desde la danza, desde el estudio de su anecdotario, desde su historia y desde el análisis literario de su poesía. Otro breve ejemplo puede mencionarse en el área de Formación Musical. El tango nos permite incorporar el estudio de la forma y del modo Mayor y Menor mediante el aprendizaje y la interpretación del estilo.

Para ampliar este ejemplo, presentaremos un resumen de un proyecto trabajado con la Dirección de Artística de la Provincia de Buenos Aires.

Justificación del proyecto: En el relevamiento realizado con respecto a los trabajos existentes del tango, observamos que existen trabajos enfocados desde el punto de vista histórico y descriptivo, centrados en biografías de sus principales protagonistas, en análisis sociológicos de las distintas épocas, etc. No se han encontrado trabajos relevantes que desarrollen un estudio del tango como hecho musical contextualizado, es decir, desde un análisis de los elementos que lo componen desde el punto de vista del lenguaje musical tonal en relación a los cambios sociales y culturales que lo generaron hasta nuestros días.

Descripción: El seminario consiste en un estudio musical del tango desde un punto de vista histórico-social. Realizar un primer acercamiento al estilo, partiendo de conocer su origen y evolución en el marco histórico y social en el que surge. Este acercamiento se realizará mediante el estudio de los siguientes contenidos:

- Origen del Tango. Conformación del estilo y estructuración de un discurso claramente diferenciado.

- Guardia Vieja: Orquesta típica. Características generales de los tangos de la época. Principales compositores.

- Período de transición. Convivencia de dos estilos musicales.

- Principales orquestas: De Caro, DiSarli, Pugliese, Troilo y Piazzolla.⁽¹⁾

- Agrupaciones actuales. Principales intérpretes. El Tango como producto de consumo masivo desde la danza.

- La Reelaboración temática en el Tango. El rol del “arreglador”

En cada una de las etapas señaladas se desarrollará una contextualización de época y se llevará a cabo el análisis de los tangos más significativos y de las relaciones existentes entre cada interpretación particular.

Objetivos:

- Estudiar la evolución de su discurso musical

- Reflexionar sobre las modificaciones del estilo en cada uno de sus intérpretes/compositores relacionando dichas conclusiones con el marco social de la época.

- Analizar dicho discurso musical desde una perspectiva sistémica.

- Analizar el origen del estilo desde su hibridación musical y desde su acervo sociocultural.

- Extractar las principales características de los tangos compuestos entre los años 1890 y 2005.

- Estudiar las principales características de las orquestas de: De Caro, Di Sarli, Pugliese, Troilo y Piazzolla.

- Analizar diferentes interpretaciones de tangos de épocas pasadas en forma comparativa.

Conclusiones:

Partamos por plantearnos el hecho de que el término cultura, supone un suelo en el que obligadamente se habita, y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre.

1 Se ampliará el estudio de las orquestas a otros intérpretes en el caso en que los tiempos del seminario puedan extenderse.

Las prácticas, representaciones y expresiones, los conocimientos y las técnicas, procuran a las comunidades los grupos e individuos un sentimiento de identidad y continuidad.

La ley nacional 24.684, sancionada en 1996, establece: “El Ministerio de Cultura y Educación dispondrá las medidas tendientes a incorporar progresivamente los temas de las artes del tango a los contenidos de la enseñanza en todos los niveles”. Sin embargo, esa disposición todavía no se llevó a la práctica.

Como antecedente legislativo en nuestro país podemos citar la ley 130 de la Ciudad de Buenos Aires (sancionada en 1998), la cual compromete al Estado municipal a garantizar la preservación del tango, así como el fomento de toda actividad artística y educativa relacionada. En su artículo 6º dispone: “El Poder Ejecutivo deberá incluir en sus programas educativos referencias acerca del tango y sus manifestaciones artísticas”⁽²⁾.

Es conocida a su vez la política cultural impartida por países como Cuba, Brasil y Perú, en donde se establece la prioridad de fomentar y conocer las producciones culturales autóctonas. Dichas políticas han logrado sus efectos dado que han podido mantenerse en el tiempo.

Un proyecto cultural es legítimo si está enraizado en la gente

2 Información extraída de la revista El Tangauta nº 9

BIBLIOGRAFÍA

- **Balderrabano, Sergio:** “*Un enfoque Sistémico del Componente Armónico Tonal*” (Incentivos).
- **Bates, Héctor Tomás Octavio y Bates, Luis Jorge:** “*La historia del tango*”. Primer tomo: *Sus autores*. Talleres Gráficos de la Compañía General Fabril Financiera, Buenos Aires, 1936.
- **Bevilacqua, Norberto A.:** “*El tango afrocubano, el tango andaluz, el tango criollo*”. Lilah Ediciones, Buenos Aires, 1996.
- “*Buenos Aires Ciudad Tango*”. Manrique Zagó Ediciones S.R.L., Buenos Aires, 1986.
- **Carella, Tulio:** “*Tango: mito y esencia*”. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1966.
- **Casadevall, D. F.:** “*Buenos aires, arrabal, sainete, tango*”. Buenos Aires Fabril, 1968.
- **Casalla, Mario:** “*Tecnología y pobreza*”. Cap. *La fábula del banquete tecnológico universal*. Edit. Fraterna, Buenos Aires, 1988.
- Compilado por **Romero, José Luis y Romero, Luis Alberto:** “*Buenos Aires, Historia de Cuatro Siglos*”. Capítulos: *La ciudad Burguesa* por José Luis Romero; *El Puerto y los Ferrocarriles* por James R. Scobie y Aurora Ravina de Luzzi; *El Teatro: El Gauchezco y el Sainete* por Jacobo a de Diego; *El Nacimiento del tango* por Eduardo Stilman; *El centro, los barrios y el suburbio* por James R. Scobie y Aurora Ravina de Luzzi. Editorial Abril.
- **Cook, Nicholas:** “*A Guide to Musical Analysis*”. J. M. Dent & Sons Ltd., London, 1987.
- **Ferrer, Horacio:** “*El Libro del Tango: Arte Popular de Buenos Aires*”. Editorial Antonio Tersol, 1980.
- **Ferrer, Horacio:** “*El siglo de oro del Tango*”. Editorial Manrique Zago, 1996.
- **Garasa, Delfín Leocadio:** “*Paseos Literarios por Buenos Aires*”. Editorial Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1981.
- **Gobello, José:** “*Nuevo Diccionario de Lunfardo*”. Editorial Corregidor, 1994.
- **Hindemith, Paul:** “*Armonía Tradicional*”. Ricordi S.A., Buenos Aires,

- 1949.
- “*Historia Integral Argentina*”. Cap. *Conventillos y Villas Miserias* por Elba Roulet. Centro Editor de América Latina, 1974.
 - **Páez, Jorge**: “*El Conventillo*”. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1970.
 - **Keller, Hermann**: “*Fraseo y Articulación*”. Eudeba, Buenos Aires, 1964.
 - **Kühn, Clemens**: “*Tratado de la Forma Musical*”. Editorial Labor, Barcelona, 1992.
 - **Kusch, Rodolfo**: “*Geocultura del hombre americano*”. Edit. Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, 1976.
 - **Kusch, Rodolfo**: “*Anotaciones para una estética de lo americano*” en *Revista Comentario*, N° 9, Pp. 44 a 56. Oct./Dic. 1955.
 - “*La Historia del Tango*”. Colección Corregidor, 19 tomos. Buenos Aires, 1976-1984.
 - **Leuchter, Erwin**: “*Armonía Práctica*”. Ricordi S.A., Buenos Aires, 1971.
 - **Lozza, Arturo Marcos**: “*Osvaldo Pugliese al Colón*”. Editorial Cartago, 1985.
 - **Novati, Ángel Jorge** (coordinación general): “*Antología del tango rioplatense*”. Volumen 1: *Desde sus comienzos hasta 1920*. Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega” [El libro está acompañado de tres discos *long play* con grabaciones anteriores a 1920], Buenos Aires, 1980.
 - “*Nuestro Siglo. Historia Gráfica de La Argentina Contemporánea*”. Editorial Hispamérica, Buenos Aires, 1984.
 - Partituras de tangos editados entre los años 1900 a 1920.
 - **Pelinski, Ramón**: “*Homología, interpelación y narratividad en los procesos de identificación por medio de la música*”. En *Invitación a la etnomusicología*, Pp. 163-175. Akal, Madrid, 2000.
 - **Piazzolla, Diana**: “*Piazzolla*”. Editorial EMECÉ, 1987.
 - **Pujol, Sergio**: “*Las canciones del Inmigrante*”. Editorial Almagesto, 1989.
 - Revista El Tangauta n° 9.
 - **Riemann, Hugo**: “*Fraseo Musical*”. Editorial Labor, Barcelona,

1936.

- **Rivera, Jorge B., Matamoro, Blas y Gobello, José:** “*La historia del tango*”. Tomo 1: *Sus orígenes*. Ediciones Corregidor, Buenos Aires, 1976.
- **Rossi, Vicente:** “*Cosas de negros*”. Imprenta Argentina, Córdoba, 1926.
- **Salgan, Horacio:** “*Curso de Tango*”.
- **Sarlo, Beatriz:** “*Escenas de la vida posmoderna*”. Editorial Ariel, Buenos Aires, 1993.
- **Schoenberg, Arnold:** 1974. “*Tratado de Armonía*”. Real Musical, Madrid.
- **Schoenberg, Arnold:** “*Fundamentos de la Composición Musical*”. Real Musical, Madrid, 1989.
- **Selles, Roberto y Benarós, León:** “*La historia del tango*”. Tomo 2: *Primera época* (segunda edición). Ediciones Corregidor, Buenos Aires, 1993.
- **Selles, Roberto:** Reportaje extraído de la revista *Ahora*, 1989.
- **Sierra, Luis Adolfo:** “*Historia de la orquesta típica*”. Editorial A. Peña Lollo, 1976.
- **Stilman, Eduardo:** “*Historia del Tango*”. Editorial Brújula. Buenos Aires, 1965.
- **Toch, Ernst:** “*La melodía*”. Editorial Labor, Barcelona, 1994.
- **Zamacois, Joaquín:** “*Tratado de Armonía*”. Editorial Labor, Barcelona, 1980.
- **Zamacois, Joaquín:** “*Curso de Formas Musicales*”. Editorial Labor, Barcelona, 1971.
- **Zea, Leopoldo:** “*Filosofía de la historia americana*”. Cap. *El proyecto asuntivo*.
- **Zuchi, Oscar:** “*El Tango el Bandoneón y sus intérpretes*”. Tomo I. Editorial Corregidor, 1998.

Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo

**Al Comité organizador: Lic. Leticia Maronese; Lic. Liliana Mazettelle;
Dra. Mónica Lacarrieu; Lic. Leonora Zamudio.**

Sánchez de Prandini, María Cristina
Universidad de Morón -IUNA- UBA CYT
prandinicasa@hotmail.com / cristinahurh@yahoo.com.ar

Tema

Educación, cultura e institucionalización de la “argentinidad”. La Generación del 80 y los procesos de conformación de la nación.

Presentación de Ponencia sobre: *El rol de las artes visuales en la creación de formas simbólicas referentes a la argentinidad, el patriotismo y la nación.*

Introducción

En el plano educativo la “Generación del 80” concreta la puesta en marcha de un proyecto cuya ejecución tiñó, con toda intensidad, gran parte del Siglo XX mientras que el resto del siglo y lo que va del actual -en medio de una crisis muy severa- todavía se pueden percibir aspectos de la famosa Ley 1.420 y topos

instalados por aquella generación.

Este trabajo pretende señalar la vinculación de dos áreas que se desarrollaron por carriles diferentes desde lo formal, pero que respondían a los mismos principios ideológicos. Estas son las Artes Plásticas, por un lado, y la escuela primaria y secundaria, por el otro.

Para abordar la problemática se abrirá la línea del tiempo en una de larga duración que permita un desplazamiento más amplio. De esta forma se podrá fundamentar el esquema de análisis que comenzará a operar para cumplir con los siguientes puntos:

- Desconcierto de las artes visuales en la etapa de la Independencia y subsiguientes.
- La Generación del 80 y la definición del modelo a seguir.
- La educación como herramienta de integración entre criollos e inmigrantes.
- Pinturas y esculturas de artistas plásticos usados en el sistema educativo.
- Presencia y ausencia de las culturas autóctonas en dichas producciones.

Desarrollo

Al comenzar a tratar cualquier tema en esta parte del mundo y en cualquier tiempo, realizamos una mirada ordenadora que rápidamente estructura dos grandes etapas: antes y después de la llegada del hombre blanco. Aunque la primera fue una etapa independiente del hombre europeo, al tratar una problemática precolombina lo hacemos desde la mirada del hombre blanco y su interpretación. Por lo tanto la historia antes de la llegada de Colón no la conocemos.

La etapa colonial es el primer escalón de la “occidentalización” (Gruzinski, 1991:65) para los habitantes originarios de América. Lo que sabemos de ella se puede resumir como el esfuerzo de contar, narrar, historiar, “las hazañas” del hombre blanco en tierra de los infieles, procurando cumplir un “casi” mandato divino, rescatando almas a cambio de sus bienes y fuerza de trabajo.

La producción de imágenes pictóricas y escultóricas fue una copia más o menos alejada del modelo propuesto. La temática fue más rigurosa y su cumplimiento limitó el aporte autóctono. Se puede agregar que la imagen del otro cultural, cuando aparece, siempre está subordinada y resuelta plásticamente con los principios estéticos del dominador. Fueron claramente funcionales a los

objetivos de la colonización.

Con este antecedente el breve Virreinato del Río de la Plata llega a su fin y sus herederos naturales comienzan a renegar del pasado hispánico buscando modelos en otros países europeos: Italia, Gran Bretaña, Francia. Esta última aporta el estilo neoclásico con que se terminó, en 1828, la fachada de la actual Catedral Metropolitana desplazando el proyecto de estilo colonial que respondía a las características del resto del edificio. El centro fundacional de la ciudad de Buenos Aires irá sufriendo constantes modificaciones, para borrar el pasado colonial, en manos de ingenieros, arquitectos, constructores extranjeros que “Alentados por Rivadavia vinieron en la década del 20, los franceses Pierre Benoît, Próspero Catalán y Juan Pons, los ingleses Santiago Bevans, Eduardo Taylor y Ricardo Adams, los italianos Caccianiga y Zucchi, y el saboyano Carlos Enrique Pellegrini”, (Glusberg, 1991: 74).

Este panorama se completa con una producción pictórica donde predominó el género costumbrista y el retrato cuyos autores son conocidos bajo la denominación de “Artistas Viajeros”. Producen escenas amables, tranquilas de la ciudad y el campo, con sus protagonistas en plena actividad, documentando lo exótico y virginal que era lo que venían buscando desde el ideario romántico. Es la mirada desde afuera, sin compromiso y muy idealizada. De la misma manera nos quedan imágenes de las culturas autóctonas pero tratadas con menor frecuencia por aquellos artistas que, en sus viajes, hacían escala en los territorios del Río de la Plata. A partir del período 1830-1840, se incorpora la temática de la guerra y los enfrentamientos militares realizados por artistas locales.

Las campañas militares primero contra los españoles, seguidas por los enfrentamientos internos que a pesar de Caseros continuaron, no son más que las manifestaciones para imponer un nuevo orden que reemplace el orden colonial. Estas campañas, estas batallas, serán los temas históricos que tiene en Blanes, el pintor de Urquiza, como uno de sus mejores representantes. Para esta época, de intentos de pacificación interna, se potencia a un enemigo externo al grupo, distinto, el otro cultural, el indio de las pampas, el de la Patagonia que justifica la Campaña al Desierto e impone la necesidad de optar entre la Civilización o la Barbarie. Ese nuevo ordenamiento se pondrá en marcha y se hará efectivo de la mano de los integrantes de la Generación del 80.

Los sectores dirigentes, políticos e intelectuales, se adhirieron a la filosofía positivista, apoyando las ciencias como expresión de la razón y símbolo del

progreso. Profesores, escritores, investigadores, muchos de ellos participando en política, ponían en práctica su ideas en la fundación de la República Argentina, con sus instituciones en marcha.

En este clima, las discusiones sobre la educación, fueron entendidas como esenciales para continuar exitosamente con el proyecto de país. Algunos de sus objetivos fueron crear el concepto de Argentino o de Argentinidad generando los elementos identificatorios. ¿Quiénes serían los Argentinos? ¿Quiénes los no Argentinos? ¿Cuál es el espacio de estos Argentinos: el campo o la ciudad? ¿Cuáles sus costumbres? ¿Cuáles sus tradiciones? ¿Cuál es su cultura? Para contestar las preguntas y construir la identidad buscada, aplican los conceptos de Alberdi -de quien se sienten herederos- de traer la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre europeo. El inmigrante va llegando en oleadas cambiando la imagen de la Gran Aldea y generando las contradicciones a todos los postulados arriba planteados.

La escuela aparece como el instrumento salvador ya que desde allí se podían implementar estructuras que unificaran, que rompieran con las desigualdades de origen. Todos somos iguales. La llamada educación pública genera el discurso identificatorio que consta de una misma manera de hablar, escribir, comportarse, vestirse, de tener los mismos símbolos patrios. A la escuela van los criollos e hijos de inmigrantes “para descubrir allí las historias, los mitos y las leyendas que, casi al mismo tiempo, estaban siendo inventadas como pedagogía de masas para adoctrinar en la nacionalidad a esos centenares de miles de nuevos argentinos”, (Sarlo, 1998: 64). La población a la que están dirigidas es a la de criollos e inmigrantes, el indio y el negro están excluidos de toda integración. Es el momento en que el “Estado es activo y audaz en la configuración de una cultura común, unificada y poco respetuosa de los pluralismos, pero, al mismo tiempo, instrumento eficaz en la incorporación a la ciudadanía y al mundo del trabajo”, (Sarlo, 1998: 76). El Estado fue el agente de la identidad y la cultura.

Estos cientos de viajeros que iban llegando a estas costas traían sus esperanzas y capacidades de trabajo. Entre ellos también había artesanos y maestros de oficios que comenzaron a enseñar dibujo y pintura en talleres donde iniciaron su formación los primeros artistas locales que fueron la base de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes y la Academia Libre. Las familias patricias ya han incorporado el viaje a Europa como símbolo de estatus económico y cultural. Promueven la producción pictórica y escultórica como en las grandes ciudades

civilizadas e introducen una nueva costumbre, que es la que hoy llamamos consumo cultural. Sus representantes en el Gobierno son los que promueven que el Estado otorgue becas a los mejores estudiantes para que se perfeccionen en el viejo mundo. “Las cosas se invierten. Antes venían a La Argentina los artistas europeos y daban a conocer los temas argentinos a los ojos extranjeros. Ahora el artista argentino viaja a Europa y trae para sus compatriotas los contenidos y la visión del arte europeo”, (Haber, 1975: 6). Desde allí tienen obligación de mandar sus obras para controlar los progresos. Como lo hicieron Giudici, “La sopa de los pobres”; de la Cárcova, “Sin pan y sin trabajo”; Sívori, “El despertar de la criada”.

A su regreso estos artistas van agrupándose bajo el nombre de “los organizadores”, “los educadores”, “los fundadores”, que se plantean cuál es el lugar que deben ocupar las Artes Plásticas en La Argentina y cómo implementarlas en el sistema educativo. Pero tal vez el planteo más corrosivo fue tratar de definir o encontrar “un arte nacional”.

El ambiente cultural de la época se ve atravesado por discusiones, enfrentamientos y reflexiones sobre nacionalismo y cosmopolitismo, apoyo al modelo italiano o francés, a la corriente realista o naturalista. Es el momento en que se terminan de imponer determinadas formas simbólicas para representar a las personalidades de la Patria: el monumento conmemorativo. Se instala en la vía pública para reforzar el culto al héroe. Las que inician esta práctica son las estatuas ecuestres en bronce del General Belgrano y el General San Martín, emplazadas ya, en la década del 70, en Plaza de Mayo la primera y en el Paseo de Marte (hoy plaza San Martín) la segunda. Artistas extranjeros tuvieron a su cargo la ejecución: Manuel Santa Coloma, Carrier-Belleuse, Joseph Daumas. Estas imágenes serán las más promovidas y usadas en el sistema educativo como refuerzo visual de la narración épica.

Visualmente, esto se completa con la actividad de los artistas argentinos que están volviendo al país. Entre ellos se destacó Augusto Ballerini por los cuadros de reconstrucción histórica y su óleo “El paso de los Andes, 1817”, que está en el Museo Histórico Nacional (es el mejor ejemplo de la construcción de un relato en imagen que no siempre se ajusta a la realidad). San Martín es el protagonista de la pintura y del mito. Lo presenta como un hombre fuerte que conduce a sus tropas. Ubicado en un peñasco alto, domina todo el paso. Los soldados forman un cordón zigzagueante que nos introduce en la escena. Los

mismos se pierden en la lejanía y en un ambiente brumoso como los picos de los Andes. San Martín ocupa el vértice delantero de un triángulo, cuya composición se completa, hacia atrás, con sus ayudantes. Está, sin ningún tipo de abrigo, desafiando el clima. Caballos briosos, representados al estilo romántico, escoltan al general. Él está inmóvil, vigilante como un cóndor, dominando la situación, montado sobre su caballo que tiene la cabeza gacha como símbolo de sometimiento. Del mismo autor es “Encuentro de San Martín y Belgrano en la posta de Yatasto”, ampliamente difundido por la reproducción.

Para constatar lo arriba dicho, se toman los libros y publicaciones de la década del 50 en adelante con el fin de señalar que el discurso de la historiografía del 80 todavía tiene vigencia.

El Manual del Alumno Bonaerense, 3er. grado, de Ed. Kapelusz, 1952, pág. 41, completa el texto sobre San Martín un cuadro del artista chileno Subercasseux “Batalla de Chacabuco”, que iconográficamente está en la línea del analizado de Ballerini. La misma imagen es portada del fascículo N° 10, La Campaña de Los Andes en la publicación “Érase una vez... La Argentina”, Ed. Bruguera, 1981. Estaba dirigida a los chicos de escuela primaria con el objetivo de dar a conocer nuestra historia con el formato de los cómics. “El paso de Los Andes, 1917”, ilustra a toda página el texto “17 de Agosto. Día del Libertador”, en el libro de lectura para 4to. grado “Justicialismo”, Ed. Estrada, 1953 y aparece en la pág. 97 del Manual Bonaerense 6, Ed. Santillana, 1986.

“La imagen del pasado en la pintura de tema histórico es una construcción que afirma su verosimilitud mediante la representación a partir de objetos conservados: indumentarias, retratos, medallas, etc. La ilusión de verdad se apoya, entonces, en una combinación dada como certera: la autoridad de la literatura histórica y el poder atribuido a los objetos como condensadores de un pasado histórico”, (Amigo, 1994: 114). Para comienzos de 1900 el Museo Histórico Nacional es el ámbito donde se construye la “memoria nacional”, y la iconografía de los cuadros que sus directores encargaban, debía responder a la Historia de San Martín y la Emancipación Sudamericana de Mitre.

Texto e imagen se unen para armar la Historia Nacional que será difundida por el Sistema Educativo. Los artistas de aquel período cumplían con los pedidos de su comitente, que era el Estado, en sus distintas manifestaciones. El que no aceptaba este tipo de arte oficial quedaba marginado y desconocido.

La iconografía belgraniana estaba sujeta a las mismas condiciones que

la sanmartiniana.

El artista español Rafael del Villar, llega a Buenos Aires después de 1910, y se le encarga la realización de varios cuadros sobre las campañas de Belgrano. Se los puede ver en el Museo Histórico de Luján y en el Manual Bonaerense 6 de 1986. Los que representan la “Batalla de Salta” o el “Izamiento de la Bandera por primera vez”, son los que aparecen con mayor frecuencia.

No se puede dejar de recordar a un artista que abordó la misma temática pero desde un lugar diferente. Se trata de Cándido López que participó entre 1865-1870 en la Campaña al Paraguay. Tomó apuntes minuciosos de todo lo que pasaba, fue un verdadero cronista metido en los campamentos y en las batallas donde perdió su mano derecha. Todo se tradujo en más de cincuenta telas apaisadas, expuestas en 1885, donde la veracidad temática de carácter histórico es incuestionable. Desde el punto de vista plástico fue un creativo. Sus composiciones no tienen un protagonista sino que resuelve la situación con una mirada de conjunto y un estilo naturalista. No fue becario. No respondía a los cánones que se estaban imponiendo. Rara vez aparece en los libros de textos del Sistema Educativo.

Continuando con la búsqueda de estos rasgos de identidad “El desierto (esto es, el paisaje de la pampa), el gaucho, más tarde el indio, serán asimilados, una vez desactivados como peligro, para integrar una melancólica mirada hacia un pasado mítico que se convierte en imagen simbólica de las raíces de la nacionalidad”, (Malosetti Costa, 1999: 166).

Recordemos lo que afirmaba Eduardo Wilde: ¡Haremos de Buenos Aires la Atenas de Sudamérica!, tomando a París como ejemplo de una capital culta y civilizada. En este marco el indio no tenía lugar, era la representación de la barbarie.

Al cumplirse los 400 años del descubrimiento de América, se prepararon festejos y distintos tipos de actividades en el marco de las celebraciones. Otro artista becario, Della Valle, pinta para esa oportunidad “La vuelta del malón”, obra que se exhibe en el Museo Nacional de Bellas Artes. Aparece en la página 61 del Manual del Alumno Bonaerense de 3er grado, 1952. Ilustra el tema de la Campaña al Desierto donde el General Roca *logra someter a los indios para siempre, permitiendo la ocupación pacífica y la colonización del sur de Buenos Aires (...)*. En el Manual Estrada, El Manual Argentino N° 6, Cs. Sociales, Ed. Estrada, 2004, en el capítulo 8: “Organización nacional 1860-1880”, está impreso

el mismo cuadro asociado a la misma temática.

Pero, ¿cuáles son las objeciones que planteo al uso didáctico de estas imágenes”?

El modelo neoliberal y positivista que atravesaba a los intelectuales y a los artistas plásticos de la época también llevaban la carga ideológica de ser racista -aunque lo nieguen- y eurocentrista. Frente a un texto que glorifica el progreso del hombre blanco, expresado en la instalación de los ferrocarriles, de los frigoríficos, del trabajo de la tierra, de la ciudad engalanada con una arquitectura monumental y de estilo ecléctico para la construcción de los edificios que representan a la República y a la elite, se lo confronta con la imagen del indio que ha atacado una población blanca.

Cuando se pintó esta obra ya la situación con el habitante autóctono había quedado definida. Su construcción responde a los modelos arriba analizados. Pero, ¿qué es lo que lo hace más cuestionables que los otros? A mi juicio, es el mensaje subliminal que queda archivado en los educandos y en todo aquel que lo observa, descuidadamente o sin una actitud crítica. Ese mensaje se activa frente a situaciones con el otro cultural.

Conviene aclarar que no propongo excluirlo, todo lo contrario. Su uso con las explicaciones necesarias lo transforman en un documento de la época, rico en la representación de valores que caracterizó a la sociedad de fines del 1800 y los primeros decenios del 1900.

Trabajemos brevemente sobre la obra. Es un óleo de 2,91 cm. por 1,86 cm. El escenario es la pampa, tal vez el atardecer, después de una tormenta, recurso que le permite al autor la representación de nubes negras, grises en un primer plano asociado al grupo indígena y la luz clara en el horizonte, donde se ven, los que podrían ser, restos humeantes del lugar atacado, asociado con el hombre blanco. Ellos se alejan de allí en dirección opuesta. El vínculo entre uno y otro está dado por el indio y la cautiva que encabezan el grupo que huye. El suelo embarrado marca una línea profunda que se puede interpretar como la huella de una carreta sobre la cual cabalga el malón. Las caras de los caballos son más expresivos que los rostros de los indios. El mayor dramatismo está planteado en las dos figuras centrales. El que lleva la cautiva monta un caballo oscuro, su piel cobriza otorga el contraste necesario para que la blanca mujer se destaque semi desnuda. Al costado de su pierna, colgando, la cabeza cercenada de algún familiar muy directo, padre o esposo. Paralelos a ellos, un caballo más claro,

lanza una mirada hacia el espectador, mientras su jinete enarbola un báculo con una cruz a la manera de una lanza y objetos de la actividad litúrgica van colgados del cuello del animal. Un poco más atrás otro indio revolea el incensario como si fueran boleadoras, en tanto la estola del sacerdote ha sido atada al cuello del animal. En el medio, un perro, símbolo de fidelidad, corre tratando de seguir a sus dueños ya que lleva un collar y una cuerda arrastrando.

Hasta aquí es muy claro el mensaje entre la “civilización” representada por los objetos de la cultura del hombre blanco y la “barbarie” representada por el indio que ha saqueado, robado ganado y matado. La religión está siendo como el gran disparador que condena la forma de vida autóctona. El valor que cada cultura le da a los objetos es distinto pero no por eso reprochable. El incensario es un objeto de alto valor simbólico para los católicos pero no para los indios que tratan de darle un valor útil. Explicar los motivos de los malones y el enfrentamiento con el hombre blanco, es explicar el genocidio más importantes de la historia con el objetivo de apropiarse de sus tierras. Situación que aún continúa.

Las imágenes fotográficas son más elocuentes. Al aguerrido y famoso cacique Calfucurá se lo presenta vestido con el uniforme del ejército nacional en la página 66 del libro *Historia Argentina y Contemporánea*, Ed. Aique, 1994, para 3er. Año. En otras páginas aparecen fotografías grupales donde las mujeres indias posan para el retrato vestidas a la usanza de la cultura blanca respondiendo de este modo a las expectativas de control y dominio a partir de la prohibición de su vestimenta original. Ya se están civilizando. El paso que falta es el de la religión. Se logra con los Salesianos y la figura de Ceferino Namuncurá, hijo nada menos que de uno de los caciques araucanos más rebeldes, Manuel Namuncurá. Son las instancias previas para que sean considerados “argentinos”. No hablarán su lengua original, irán a las escuelas de la patria, izarán la bandera argentina, se olvidarán de su propia bandera y cantarán el Himno Nacional.

Hace algunos años, durante un trabajo de investigación, se entrevistó a miembros de la comunidad Mapuche en el sur de Chile. Una de las mujeres mayores del grupo, que no quería hablar castellano, explicó que no lo hacía porque ella era Mapuche y no Chilena.

Lo mismo podemos decir de los habitantes de este territorio. A las preguntas: ¿Qué es ser argentino? ¿Quiénes son argentinos? ¿Qué responde el sistema educativo? Para poder contestarlas con sinceridad debemos revisar toda la estructura ideológica que la sustenta e invertir la escala de valores que nos rigen.

El otro grupo social que fue objeto de la política de integración fueron los gauchos y sus familias, aunque hablamos del “gaucho”. Cuando los artistas plásticos lo toman como tema ya la situación conflictiva que tenía la sociedad, en vías de urbanización, se había terminado. Se van a rescatar sus características étnicas y culturales para transformarlo en símbolo de la argentinidad basado en la tradición de las costumbres del campo. Ahora es el gaucho el que enseña al extranjero cómo se hace un asado, cómo se cuida el ganado o cómo se comparte un mate. Lo convirtieron en la esencia de lo argentino y de lo patriótico. La escuela usó esas imágenes sin ningún tipo de cuestionamiento.

Blanes, Della Valle, Pueyrredón, Aguyari, Bouchet, entre otros, abordaron esta temática gauchesca con un estilo naturalista y descriptivo.

Conclusión

Después de la década del 20 los artistas plásticos buscaron caminos alternativos que los sacara del férreo control estatal que se ejercía sobre la producción. Comienza la etapa de las vanguardias. El sistema educativo quedó atado a la tradición del Magisterio positivista y continuó nutriéndose de las imágenes ya consagradas para la enseñanza.

Una clase media en formación y protagonista en la década del 50 y 60, educada con esos principios no contempla la posibilidad de la otredad que le molesta y rechaza. Pensemos en la época en que se producen las inmigraciones internas y los pobladores del interior llegan a Buenos Aires en busca de mejores oportunidades laborales: fueron discriminados, recibiendo el apelativo de “Cabecitas Negras”.

En cuanto a los habitantes originarios de este territorio, no han mejorado sus condiciones. Leamos las notas periodísticas y siempre encontraremos alguna referida a los atropellos, despojos y falta de consideración en que se encuentran las mayorías de las étnias que se debaten en una pobreza desmedida, en un rincón perdido de tierra que la generosidad del hombre blanco les ha otorgado. En estos momentos las tierras alrededor de Humahuaca se están vendiendo para instalar hoteles desconociendo los habitantes que allí están.

El sistema educativo y político sigue cumpliendo el mandato del General Roca.

BIBLIOGRAFÍA

- **Amigo, Roberto:** *“Un contrato del pintor Bouchet”*. Estudios e Investigaciones de Teoría e Historia del Arte. Instituto J. Payró, 5. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1994.
- **Barthes, R., Bremond, C., Metz, C. y otros:** *“Análisis Estructural del Relato”*. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1974.
- **Bonfil Batalla, G:** *“Identidad y pluralismo cultural en América Latina”*. Fondo Editorial del CEHASS, Universidad de Puerto Rico. Buenos Aires, 1992.
- **Elías, Norbert:** *“El proceso de la Civilización”*. F.C.E. México, 1994.
- **Gisbert, Teresa:** *“Iconografía y mitos indígenas en el arte”*. La Paz. Libreros Ed.
- **Glusberg, Jorge:** *“Breve Historia de la Arquitectura Argentina”*.(2 tomos). Ed. Claridad, 1991.
- **Gruzinski, Serge:** *“La colonización del imaginario”*. Fondo de Cultura Económico. México, 1991.
- **Haber, Abraham:** *“La pintura argentina. Vanguardia y Tradición”*. Fascículo 1. Colección *El Arte*. Centro Editor de América Latina, 1975.
- **López Anaya, Jorge:** *“Historia del Arte Argentino”* Emecé editores, 1997.
- **Malosetti Costa, Laura:** *“Las Artes Plásticas entre el ochenta y el Centenario”*, en *Nueva Historia Argentina*, Cap.III: *Arte, Sociedad y Política*. Sudamericana, 1999.
- **Munilla Lacasa, María:** *“Siglo XIX: de 1810-1870”*, en *Nueva Historia Argentina*, Cap. II: *Arte, Sociedad y Política*. Sudamericana, 1999.
- **Puiggrós, Adriana:** *“¿Qué pasó en la Educación Argentina?” Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- **Romero, J.L.:** *“Las ideologías de la cultura nacional y otros ensayos”*. Centro Editor de América Latina. Vol.1 20-21.
- **San Martín, María L.:** *“Breve Historia de la Pintura Argentina Contemporánea”*. Ed. Claridad, 1993.
- **Sarlo, Beatriz:** *“La máquina cultural”*. Ariel, 1998.

- **Solari, Manuel:** *“Historia de la Educación Argentina”*. Paidós, Buenos Aires, 1981.
- **Tedesco, Juan Carlos:** *“Educación y Sociedad en la Argentina (1880_1945)”*. Solar, Buenos Aires, 1986.
- **Van Dijk, Teun:** *“Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina”*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000.
- *“Historia General del Arte en la Argentina”*. Tomo VI. Academia Nacional de Bellas Artes, 1988.
- *“Argentina en el Arte”*. Vol 1, fasc. del 1 al 8. Ed. Viscontea, 1966.

*Hacer y deshacer la América
Marcas de la migración italiana en Argentina
Una propuesta didáctica desde una mirada
antropológica.*

Sabrina Carlini

Introducción

Con el siguiente trabajo nos proponemos contribuir a la construcción de nuevas propuestas didácticas centradas sobre el fenómeno de la migración en Argentina, con la esperanza de brindar útiles herramientas metodológicas dirigidas a despertar una reflexión crítica acerca del pasado y presente del fenómeno en cuestión. Nos proponemos de-construir una visión a menudo estereotipada, idealizada, y finalmente congelada en el tiempo.

Nuestro punto de partida es la experiencia realizada durante una serie de talleres didácticos, coordinados por dos antropólogas, Irina Mendiara y Sabrina Carlini, y desarrollados en el marco de un proyecto de educación para el desarrollo (EaS) promovido por la ONG italiana ICEI (financiado por el MAE, Ministero Affari Esteri Italiano) y dirigidos a los alumnos de las escuelas italo-argentinas de Buenos Aires y a alumnos italianos de Milán (Italia).

Si el objetivo en su momento fue enfocar la temática en el fenómeno de la migración italiana en Argentina, en términos generales nos propusimos trabajar en la reflexión crítica de los movimientos migratorios como situaciones socio-

históricas particulares y actuales. Los flujos migratorios son la base de la historia global, la manifestación de cambio y movimiento, pero también de conflictos, idealizaciones e incertidumbres.

Es interesante remarcar que la temática de los talleres resultó fértil para abordar la historia política y social del último siglo en La Argentina, marcada de manera fundante y profunda por la presencia inmigratoria, y de actualidad para reflexionar sobre las representaciones que hacen que Europa sea pensada para muchos jóvenes argentinos (sobre todo después del 20 de diciembre de 2001) como destino posible. Fueron también brindados nuevos elementos para considerar la inmigración actual en Argentina (inmigración desde los países limítrofes).

Por otra parte el taller nos brindó la posibilidad de estimular una práctica interdisciplinaria en las escuelas: que los chicos pudieran relacionar e integrar conocimientos, que en la práctica escolar cotidiana suelen quedar aislados por disciplina.

Objetivos

Los objetivos que nos propusimos en estos talleres fueron:

- Inaugurar en los alumnos una reflexión crítica acerca del fenómeno migratorio que incluye tanto la movilidad propia de los procesos de circulación global como también dispositivos de promoción, control y disciplinamiento (políticas migratorias, acciones de los estados). A lo largo de la investigación de definiciones y circunstancias socio-históricas que influyen en que un país resulte “expulsor” y otro “receptor” de poblaciones, abordar las representaciones y estereotipos a menudo asociados a estos procesos de circulación.

- “Iniciar” a los alumnos a la exploración y reconstrucción de su pasado guiándolos en el reconocimiento de las relaciones especulares entre vivencias personales y macro-contextos. El ida y vuelta entre micro y macro reforzó la percepción del nexo entre destino individual y colectivo.

Estos objetivos generales se tradujeron en una lectura de la realidad cotidiana, donde se inscriben los rasgos y las huellas de la formación de identidad, identidad concebida como categoría flexible, maleable y como práctica creativa. Tuvimos siempre como preocupación que los chicos no fueran receptores pasivos

de informaciones, sino que logran ver los efectos de la historia en la realidad cotidiana, como algo cercano y finalmente conocido. Para que la historia tenga sentido, reconocer que los incluye como actores.

Por eso propusimos una dinámica de *taller* que garantiza un espacio menos normativo y más participativo. Por eso la diversidad de propuestas de actividades y soportes materiales. Por eso trabajamos con la conversación, con textos y testimonios de vida, por eso elegimos trabajar con imágenes fotográficas y filmicas... por eso incluso propusimos jugar.

Metodología y dinámica

La dinámica metodológica general que propusimos obedeció entonces a los siguientes criterios:

- Priorizar la participación activa y la interacción de los participantes.
- Enfocar las temáticas a partir de palabras claves.
- Relevar y compartir saberes anteriores como primer acercamiento a las cuestiones investigada.
- Explorar e investigar.
- Re-elaborar, compartir y comparar resultados.
- Exponer las conclusiones y resultados de cada modulo para ir armando una exposición final.

La estructura general tuvo la andadura de *un viaje*: viaje como punto de partida para imaginar caminos, expectativas, necesidades y procesos de distanciamiento. Los alumnos fueron invitados a identificarse con una persona recién llegada a un nuevo y desconocido destino, y obligada a encarar el desafío de la inserción y adaptación en un contexto inédito. Este tipo de dinámica requirió un importante trabajo previo de selección e investigación de textos e imágenes y ese es el origen de los materiales didácticos y del documental que utilizamos como eje a lo largo de los encuentros. Fragmentos de textos literarios italianos y argentinos, cartas, diarios, afiches y publicidad de empresas navales, boletos, documentos oficiales, decretos, pamphletos, reglamentos de instituciones, fotografías, material cinematográfico documental y de ficción fueron utilizados como material base para sugerir la complejidad y la multiplicidad de voces y miradas sobre el fenómeno migratorio.

La película que se mostró ilustra el recorrido que hicimos en los Talleres; resume el pasado en imágenes disparadores de debate y reflexión. Consideramos que las imágenes poseen una fuerza evocadora importante, particularmente eficaz con los chicos y jóvenes que difícilmente se quedan indiferentes a la propuesta. Hubiéramos podido utilizar el material video como momento de cierre y síntesis, pero ya desde el primer encuentro nos dimos cuenta de la fuerza visual del material que despertaba sorpresa, curiosidad y deseo de profundizar.

El viaje

Los archivos fotográficos y audio-visuales del Archivo General de La Nación fueron la fuente más preciosa de nuestra investigación: nos ofrecieron imágenes de la llegada de los inmigrantes y fragmentos del discurso promotor que la fomentaba. Por necesidad de síntesis, decidimos resumir temporalmente la historia del movimiento migratorio en dos momentos: el “Primer desembarco”, que abarca el final del 1800 y los inicios del 1900; y un “Segundo desembarco” se refiere al período de post-guerra (II Guerra Mundial). Introducimos el fenómeno inmigratorio en términos conceptuales, en su complejidad y vigencia. Trabajamos las condiciones de viaje, las representaciones e idealizaciones, el arribo, los cambios de vida. Indagamos las promesas y expectativas invertidas en la inmigración. Reconocimos olas inmigratorias coincidentes con momentos históricos y con distintos canales de circulación de información. Comparamos políticas poblacionales.

Con el capítulo “Hacia la metrópoli” inauguramos el análisis de la inserción en el nuevo contexto.

En el segundo encuentro, “Del hotel de inmigrantes al conventillo”, trabajamos el crecimiento urbano, los contrastes y conflictos en la distribución de espacios en la ciudad. Vimos la relación entre inmigración y modernización: el inicio de la sociedad de masas. Trabajamos sobre las promesas y la realidad social, las condiciones de vida (a partir de la cuestión habitacional como revelador). Nos aproximamos a la realidad política, al régimen de distribución de la tierra y al proyecto agro-exportador.

Caracterizamos la distribución poblacional en el país y abordamos el fenómeno de atracción de las grandes ciudades, así como las posibilidades de

movilidad social.

El tercer encuentro “Hacer l’ America/ Hacer los ciudadanos” fue dedicado a la investigación de los proyectos y acciones de asimilación cultural. Trabajamos la función de la educación nacional en la formación de ciudadanos y los diversos pasajes normativos. Analizamos fragmentos de publicaciones del Museo Social Argentino, de los Archivos de Criminología Psiquiatría y Ciencias Afines y de los diarios de la época para relevar la aparición de la discusión sobre la calidad poblacional, y de los estigmas y prejuicios que asociaban la inmigración a la delincuencia y a la “patología social”.

Reflexionamos sobre las posibilidades reales de inserción laboral, sobre los conflictos sociales y políticos, protestas y reivindicaciones laborales (Ley de residencia, organización del movimiento sindical, etc.). Indagamos los cambios desencadenados en la idea de legitimidad como base social para gobernar y la participación determinante de los inmigrantes conformando la ciudadanía.

Aproximándonos al cierre del ciclo de talleres, y para volver al presente, vimos otra película documental realizada en el marco del proyecto, “Idas y Vueltas entre Italia y Argentina”, (Carlini, Mendiara, Argentina, 2004), que nos permitió actualizar la temática a partir de una historia de una chica, Laura, de 18 años, descendiente de familia de inmigrantes italianos.⁽¹⁾

Si por falta de tiempo no logramos una idea que teníamos, trabajar sobre el eje de autobiografías y genealogías, como posibilidad de reconstrucción de su propia historia, sí logramos estimular curiosidad, reflexión y preguntas. Finalmente muchos reunieron materiales familiares (fotos, libros, etc.), comenzaron búsquedas y se hicieron preguntas a sí mismos y en sus familias. Fue una satisfacción el espacio de encuentro que surgió con cada grupo.

Conclusiones

¹ Laura Pulicicchio es una chica de 18 años. Viene de una familia descendiente de italianos por línea paterna y de españoles por parte materna, síntesis de una argentina media en el barrio de la Chacarita. Estudia y trabaja. Comienza a preguntarse sobre la idea de su futuro, imagina frente a la crisis argentina una salida para su porvenir, ensaya posibilidades de vida. Tener la ciudadanía italiana, es la búsqueda que inicia. Laura se interroga sobre su propia identidad, comienza a reconstruir su genealogía familiar y al mismo tiempo comienza a bucear en esa historia. Solo que para esa reconstrucción se encuentra con el recuerdo de un abuelo hemipléjico y una abuela que quemó todo. Interroga a su familia, se fascina y a pesar de sí misma la historia personal se mezcla con aquella otra historia de la llegada masiva de inmigrantes, promovida por el Estado a principios de siglo para conformar una nación moderna. A través de un recorrido por una ciudad marcada por conflictos y contradicciones, recoge testimonios e imágenes que le sugieren impresiones de aquel panorama histórico, cuya consigna era poblar el país. Fragmentos fotográficos la reconectan con otra mirada de la ciudad, contrastes entre antes y ahora. La búsqueda de ciudadanía italiana es para Laura el camino de peregrinaje hacia un futuro incierto.

Todo tipo de trabajo didáctico prevé una evaluación final, donde comparar los resultados alcanzados con los objetivos que han motivado y guiado la acción pedagógica. En esta ocasión decidimos dejar la palabra a los alumnos, invirtiendo la dinámica habitual que ve al coordinador sentenciar, juzgar el éxito o el fracaso de la experiencia concluida. No hay mejor *feed-back* para los docentes que aquel ofrecido para los beneficiarios de la propuesta didáctica:

“Hemos aprendido muchas cosas, pero sobre todo hemos aprendido cosas sobre nuestros orígenes. Nos dimos cuenta que la mayoría de la población argentina tiene procedencia europea. (...) No había nunca hecho algo así. Este taller me permitió darme cuenta de lo que me rodea.” (Mora S.). *“Después del taller tengo más interés en conocer el pasado de mi familia, que antes no me había, nunca, llamado la atención.”* (Belén G.R). *“El trabajo sobre la emigración italiana en Argentina ha sido muy interesante porque desconocía la mayoría de las cosas que nos contaron, por ejemplo las diferentes clases sociales de inmigrantes, la publicidad del gobierno argentino en Europa. Otra cosa que no conocía era la palabra xenofobia; había escuchado la palabra en una canción pero no la entendía.”* (Darío G.) *“Entendí que la emigración tiene una grande importancia en todos los países, porque la mayoría de los habitantes de una nación tiene procedencia de otros países, y así en un mismo país puedes encontrar muchos pueblos y diferentes culturas.”* (Camila F.)

“Me interesa el tema -emigrar hoy- porque tiene que ver con mi futuro, porque cuando termine la escuela, por ahí me iré a Europa. Yo tengo mucha esperanza en mi país y quiero quedarme, pero si la situación empeora, puede ser que me vaya. Me pregunto si las condiciones de vida de los emigrantes de hoy son las mismas de ayer, y cómo son recibidos los emigrantes.” (Florencia B.)

El camino de la memoria

“La discriminación educativa se genera a través de prácticas educativas que mantienen y acentúan la distancia cultural, que opera como factor significativo en el bajo rendimiento, principalmente por las acciones que surgen como consecuencia del desconocimiento de la cultura del alumno.”

*María de los Ángeles Sagastizábal.
Investigadora del CONICET, acerca de la diversidad cultural en el
sistema educativo.*

***Prof. María José López
Prof. Patricia Antunez***

Formamos parte de la comunidad educativa de la Escuela Media de Enseñanza Municipal N°6, Distrito Escolar N°1, “Padre Carlos Mugica”.

Nuestra institución abrió sus puertas en marzo de 1990, en turno vespertino (de 16:45 a 22:05 hs.), y atiende la demanda educativa de población en contextos desfavorables de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente la Villa 31 en el Barrio de Retiro.

A los trece años de su fundación, en el 2003, se incorporó el turno mañana.

En un intento por buscar experiencias escolares que respetaran el estilo y criterio propio de su población, promoviendo y valorando lo diferente para enriquecerse, es que presentamos el proyecto “El camino de la memoria”, dentro del “Proyecto complementario para el sostenimiento de la condición de estudiante”, promovido por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El espíritu del proyecto es fomentar procesos de intercambios culturales que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociaciones entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas a través de la Artesanía, sumado a una potencial capacitación que pueda orientarse a microemprendimientos colectivos.

Objetivos

1- Poder rescatar y mantener la identidad de aquellos alumnos que, por el hecho de provenir de pueblos chicos o zonas rurales, se les dificulta su integración a una realidad económica que no requiere de sus habilidades y conocimientos específicos, menospreciando su saber, su lengua, creencias y su cosmovisión.

2- Atender a la *multiculturalidad* (entendiéndola como la multiplicidad de culturas dentro de un determinado espacio, local, nacional o internacional).

Técnicamente, se implementa como un taller de textilera, en el cual los alumnos aprenden el arte del tejido en telar y macramé. También se incluyen propuestas que parten de nuestros alumnos (cacharrería en arcilla y construcción de sikus).

En los encuentros es habitual que reconozcan tal o cual tarea realizada por sus padres, abuelos, tíos, hermanos, etc., que algunos de ellos realizaban en sus pueblos. Aprenden aquello que vieron, recrean habilidades.

El fundamento del taller se obtuvo de un relevamiento de datos efectuado en la comunidad barrial, realizado por los alumnos y coordinado por los docentes del proyecto, con la articulación de las áreas de plástica, administración y tecnología.

De la tabulación de resultados, se detectó que numerosas familias poseen pautas socioculturales propias de sus lugares de origen, y a estas se les suman

las de la vida urbana, produciéndose así estructuras mixtas de diversa índole; también la necesidad de enseñar “cosas que tengan que ver con los de acá”.

La mayoría de los adolescentes que concurren a nuestra escuela pertenecen a familias del interior del país, en especial de las provincias del noroeste (Jujuy y Salta), noreste (Chaco y Formosa), región Mesopotámica y países limítrofes, mayoritariamente Bolivia, Perú y Paraguay (diagnóstico del Turno Mañana, año 2003).

Surge, después de todo lo trabajado, que no estamos exentos del problema de la pérdida de identidad y, a partir de allí, entendemos que la escuela como institución comunitaria, debe facilitar que “el otro” sea considerado sujeto de identidad diferenciada.

Emprender este accionar implica reconocer la necesidad de una educación comprometida. Entre otras cosas, con el reconocimiento, la aceptación de las diferencias valorizando los saberes “propios” del alumno.

Los verdaderos protagonistas son nuestros alumnos, que concurren al espacio creado los días martes y viernes (seis horas cátedra semanales), de 13:30 hs. a 15:30 hs.

En un primer momento, existió la diferencia de espacios y tareas. Las mujeres de un lado y varones de otro. Las chicas tejían, los varones trabajaban con arcilla; no se hablaban ni miraban, a pesar de compartir la misma división y turno.

En la actualidad, la interrelación grupal es total. No existe división de espacios y tareas. A partir de la iniciativa de los alumnos se reparten responsabilidades, se toma conciencia del otro, ya sea por el presentismo (preguntando cuando alguien falta) o bien consultando al “otro”, cuando no compartiendo diálogos en quechua o guaraní.

Cada trabajo terminado implica una serie de conocimientos (armado del telar, obtención de distintas texturas, costos, etc.). Todos aportan sus saberes y capacidades. Todos podemos ser maestros y alumnos.

Cada obra se vende, se compra lana, se hace otra y se vuelve a vender. *“Parece difícil, pero todo es cuestión de sentarse”*. Con los primeros logros, y por decisión del grupo, se donó a la escuela varias películas, que realzan su identidad latinoamericana.

Reconocimos muchas voces: “la de los otros”, “la de los pocos”, “la que es silenciada”, “la que viene de la tierra”, de a poquito descubrimos “nuestra

cultura”.

La diversidad cultural resignificada. Desafíos y logros a partir de la producción audiovisual de la escuela. La Escuela y la diversidad cultural.

*Lic. Débora Nakache
Lic. Gabriela Rubinovich*

Introducción

El objetivo de la siguiente ponencia es el de presentar una reflexión en torno de la potencia de la producción audiovisual en la escuela para enriquecer el tratamiento del tema de la inmigración de las últimas décadas.

Sabemos que el tema de los inmigrantes aparece en diversas partes del currículum de la escuela, pero ¿cómo es posible trabajarlo en contextos donde la diferencia y la heterogeneidad son moneda corriente? ¿Cómo promover un acercamiento al tema y al problema, sin cristalizar los prejuicios o preconceptos respecto del nuevo o el recién llegado?

A partir de dos trabajos de diferentes instituciones educativas, una escuela de Nivel Primario (Escuela Nro. 3, de 12 años) y otra de Nivel Medio (Instituto Nicolás Avellaneda del Gran Buenos Aires), presentados en el “Festival Hacelo Corto” (que organiza la Secretaría de Educación del GCBA, año 2002), proponemos una reflexión acerca del valor del tratamiento de estos temas en el aula y el potencial de la mediación audiovisual para la realización de investigaciones que manejen diferentes fuentes documentales.

La educación audiovisual

La sociedad del siglo XXI no puede explicarse sin los medios de comunicación. Todos vivimos con tanta intensidad la influencia de la radio, la prensa, la televisión y otros medios de comunicación e información audiovisuales que nuestra vida difícilmente sería explicable sin estos elementos que revolucionaron el trabajo, el ocio, la cultura, las artes, la ciencia, la familia y prácticamente todos los ámbitos de la vida personal y social.

Las nuevas generaciones participan de una cultura diferente de la de aquella que supo “inventar” la escuela. Sus criterios acerca de lo cercano y lo lejano han sido transformados radicalmente por el fenómeno “globalizador” y la “realidad virtual”. Las fronteras entre lo privado y lo público han sido trastocadas. La transformación de los “ciudadanos” en “consumidores” y la dificultad de discriminar lo “real” de lo “ficcional” (a través de los reality-shows) son algunos de los indicadores de que ciertas tradiciones modernas pierden sentido, o por lo menos lo transmutan, en esta nueva trama discursiva.

Así, los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías implican nuevas condiciones en la transmisión y producción de la cultura. En la última década, la educación escolar se propuso integrar estos saberes que circulan con potencia en la cultura cotidiana. En el Marco General del diseño curricular para EGB se presenta un apartado específico acerca de los medios de comunicación.⁽¹⁾ En él, se parte de reconocer la complejidad de la relación medios/escuela de las últimas décadas y se propone que la escuela sea el marco donde los medios, como otros bienes culturales, sean pasibles de una apropiación crítica. Así, en el documento se plantea que es necesario pasar de “la desconfianza y la condena” a una posibilidad de re trabajar los saberes que los chicos tienen sobre los medios y favorecer la reflexión crítica acerca de los mismos.

De este modo, el Equipo de Asistencia Técnica en Medios de la DGDE promueve el trabajo con los medios en la escuela, ya que permite incluir parte de la cotidianidad de los alumnos y del entorno cultural que los rodea. Integrarlos como objetos de estudio, como fuentes de información y como instrumentos de expresión serán maneras de brindar a los alumnos herramientas para comprender los modos de producción de dichos medios, para ser capaces, luego, de construir

1 Véase el Marco General del Pre-diseño curricular para EGB: *La propuesta curricular y los medios de comunicación*, pág. 50/51. Dirección de Currículum .SED.1999.GCBA.

ellos mismos discursos diferentes.

En este marco consideramos que ningún educador puede hoy soslayar la problemática relación de los medios y la escuela. No importa si desea usarlos o no en su práctica pedagógica, tampoco si postula que “todo tiempo pasado fue mejor”; cualquier educador en tanto transmisor del patrimonio cultural de su tiempo, debe aceptar que estos ya no son “tiempos modernos” (parafraseando a Chaplín) y en ellos, los medios se constituyen en protagonistas.

La producción de medios en la escuela

La propuesta del Equipo de Asistencia Técnica en Medios de Comunicación se enmarca en una vertiente crítica de la educación para la recepción donde, a partir de la producción, se genera una alfabetización crítica desde lo escolar. Aquí lo crítico deja de lado toda apreciación moralista y subraya una posición: la del productor que revisa sus conocimientos mediáticos para crear sus propias narrativas; porque es en la propia práctica de realización donde aparecen posibilidades genuinas de de-construcción de los saberes en juego. La producción de medios en la escuela que se propone desde este Equipo supone la relevancia de la práctica efectiva como marco de aprendizaje. Si bien es cierto que el proceso de lectura crítica de un programa de televisión, por ejemplo, también implica un modo de “práctica”, es en la producción misma donde lo escolar queda excedido por lo extra-escolar, ya que el proyecto de producción tiene como objetivo explícito traspasar las fronteras de la escuela. La práctica de producción, entonces, indica un tránsito entre distintas culturas: la mediática, la escolar y la cotidiana donde, desde cada una, se interpela a la otra. Así, esta práctica desborda lo escolar, lo mediático y también los saberes cotidianos que los alumnos llevan al aula, instalándose en un margen donde el “hacer” permite cuestionar al “saber”.

La posición de este Equipo se apoya en una perspectiva de la práctica, donde es el mismo proceso de producción el que permite una comprensión de los aprendizajes realizados. El taller es, entonces, el contexto en el que se toman las decisiones, siempre contingentes a ese grupo de chicos, a ese docente, a esa escuela. Esto no significa abolir el uso de técnicas adecuadas para la producción, al contrario, se las integrará pero en la lógica de la práctica.

Por ello, se favorece que las escuelas se inicien en prácticas de producción mediáticas y, asimismo, se promueve la circulación de los materiales audiovisuales realizados entre las escuelas y hacia la comunidad en general. Con este objetivo surge el Festival Hacelo Corto en el año 2002.

El Festival Hacelo Corto

En el marco de estos propósitos se organiza desde hace cuatro años Hacelo Corto, un festival de cortometrajes producidos por niños y jóvenes, que intenta promover el aprendizaje del lenguaje audiovisual por parte de los estudiantes, así como de favorecer estrategias que excedan los modos de enseñanza tradicionales.

El ofrecer un espacio abierto de exhibición de lo producido en las escuelas estimula la producción audiovisual y brinda oportunidades de circulación de saberes entre la escuela y la comunidad. Los videos presentados, en numerosos casos, se han producido con escasos recursos tecnológicos y sin embargo puede percibirse en los mismos diferentes apuestas estéticas, temáticas y discursivas.

Hacelo Corto ha fundado un espacio privilegiado para disfrutar de las producciones de niños y jóvenes en formatos de ficción, documental y animación.

Las escuelas productoras reconocen en este evento la posibilidad de abrir sus trabajos a la comunidad y, seguramente, esto resulta motivador para muchas que aún no emprendieron el camino de la producción en video.

Temas y videos. Los cortos seleccionados

En cada edición del festival, el número de videos presentados ha ido creciendo. Si uno recorre la variedad temática de estas producciones, encuentra una gran amplitud de intereses y visiones del mundo que rodea a los alumnos y lo que a ellos les interesa abordar del mismo. Es posible leer, a través de los cortometrajes presentados lo que les atrae (mayoritariamente el género policial, el tema de la muerte y de la violencia, sobre todo en los jóvenes), lo que les gusta (percibir cuáles son las músicas elegidas, las historias relatadas, etc.) y cómo impactan en ellos sus propios consumos culturales (el cine de ficción que miran

y el cine de animación que imaginan).

De este universo tan heterogéneo elegimos para compartir con ustedes en esta ocasión dos videos que, producidos en ámbitos muy diversos, retoman la idea de la inmigración reciente que recibió Argentina y la dificultades que el desarraigo depara a estos inmigrantes. También, y desde distintas perspectivas, ambos refieren al tema del país y la constitución de una nacionalidad.

La primera de las producciones se desarrolló en una escuela primaria de esta ciudad. Realmente resulta muy interesante observar cómo los alumnos y los docentes se han valido del género documental para dar a conocer e investigar una realidad que es la de esa comunidad escolar. El tema de la inmigración y la convivencia en la escuela era algo que los preocupaba y motorizó una investigación profunda que se plasma en el cortometraje. Por otra parte, este trabajo dio lugar al intercambio de información acerca de la realidad de muchas de las familias de la escuela y sirvió para desplegar la complejidad de una nueva realidad social que se vive en las escuelas públicas de esta ciudad.

El segundo de los cortos elegidos está producido por jóvenes. Estos adolescentes de escuela media, preocupados tal vez por el presente que les toca vivir, armaron su documental con la presencia de imágenes de archivo muy bien seleccionadas y una música que da coherencia y cohesión al relato que organizan y al mensaje que quieren entregarnos.

A modo de cierre

Ambas producciones muestran que los alumnos, cuando se apropian del lenguaje audiovisual, pueden producir mensajes que se orientan a la reflexión y promueven el debate. Lejos de las certidumbres que tanto los medios como los discursos hegemónicos difunden en torno de la diversidad cultural, los niños y los jóvenes que realizaron estos videos procuran interrogarse, a través de las gramáticas audiovisuales, sus propias implicaciones subjetivas frente al problema migratorio.

Las escuelas que aceptan el desafío que este tipo de actividades supone están posicionándose también frente a la inconmensurable empresa de formar ciudadanos críticos y creativos que puedan cifrar un futuro posible.

Educación y diversidad cultural

El Ciclo Básico Común
Primeras aproximaciones al campo académico

Marisa Scardino
Roxana Parapugna
Luciana Aguilar

Sociología de la Educación
Cátedra: *Emilio Tenti Fanfani*
Práctico: *Patricia Salti*
2° Cuatrimestre de 2001

Introducción

Este proyecto de indagación se origina a partir de preguntarnos por la existencia de mecanismos dentro de la Universidad de Buenos Aires, específicamente del CBC, en relación a la dificultad para incorporar la multiplicidad de saberes que poseen los alumnos en el momento que ingresan.

Partiendo de la noción de “campo” que utiliza Bourdieu para dar cuenta del conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes, nos interesa tomar como punto de partida la idea de “campo intelectual o académico” e indagar sobre las distintas tensiones que se desarrollan en este campo y cómo a partir de estas luchas se genera la reproducción de los sistemas de simbolismos y de significados que son comunes a todos los agentes

que se ven involucrados en él.

Pensamos que el saber que está en juego en el “campo académico o intelectual” está en relación con las reglas de dicho campo, que tienen un lenguaje común, que involucran un “saber hacer”, un determinado desenvolvimiento, la posesión de ciertos códigos y símbolos que son reconocidos y legitimados en ese campo.

Las prácticas lingüísticas que producen los agentes privilegiados dentro del campo son un tipo de capital simbólico que las personas que se encuentran “preparadas” pueden convertir en capital social y económico. A partir de estas prácticas lingüísticas se genera un discurso “hermético” y reproductivo en donde está en juego la relación poder/saber que señala M. Foucault, y vemos que a través del discurso se ponen en juego un sentido y un carácter de verdad determinado por los agentes privilegiados que son los que tienen el poder para imponer este discurso dominante.

En el marco de la Universidad encontramos que los estudiantes que provienen de clases favorecidas, aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son muy útiles para desenvolverse en el ámbito universitario. Entendemos que cualquier clase de enseñanza presupone implícitamente un conjunto de saberes, una capacidad de expresión que es patrimonio exclusivo de las clases cultas, que son las que, como mencionábamos anteriormente, tienen el monopolio de la producción del discurso y toda su simbología. Así vemos que esta imposición se instala como legítima. Este manto de legitimidad opaca las relaciones de poder y esto genera que la imposición tenga éxito.

Bourdieu señala que el sustento principal de la violencia simbólica es la imposición de la arbitrariedad cultural; el sistema educativo reproduce la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, debido a que la cultura que transmite está mucho más próxima a la cultura dominante, ya que el modo en que se inculcan los saberes está más próximo al modo que practican las familias de clases dominantes. Por esta razón, para los estudiantes de esta clase es más fácil transcurrir por la Universidad que para los estudiantes de las otras clases.

Nuestra indagación, específicamente, es sobre las representaciones y simbologías que se ponen en juego en la instancia de examen, en donde se evalúan y califican los saberes legítimos y en donde se evidencia el poder que

posee la clase portadora del discurso legítimo en el ámbito académico. En las instancias de examen y de cursada de la materia, entendidas como momentos de “intercambio de saberes” que legitiman, aprueban o desaprueban el valor de los saberes del estudiante, se evidencia la incorporación del discurso del poder sobre el saber.

Forma de trabajo

Se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos que están cursando el Ciclo Básico Común y que aspiran a cualquiera de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Se intentará realizar una descripción que permita, a partir de la información recogida, obtener una visión de cómo se presentan las relaciones de los entrevistados con el campo académico en relación al lugar que ocupa cada uno de ellos en el espacio social y de su correspondiente posesión de los diferentes tipos de capital. Esta descripción, que se acotará al material que se ha podido recoger, tomará como elementos centrales de su análisis el desenvolvimiento de cada uno de los entrevistados en las instancias de examen, entendido este como momento en el cual se ponen en juego los distintos tipos de capital adquiridos, como así también las percepciones que ellos tengan en relación al éxito y el fracaso académico y las estrategias desarrolladas en este ingreso al campo.

Por qué el Ciclo Básico Común

En el año 1985, a partir de la llegada de la democracia, se abrió el Ciclo Básico Común para la Universidad de Buenos Aires. A partir de su puesta en práctica, se generó un gran incremento en la cantidad de aspirantes a ingresar a las carreras dictadas en la Universidad de Buenos Aires. En el año 1984, los aspirantes a dar el examen de ingreso eran 40.471, y con la apertura del CBC, llegaron a ser 82.200 alumnos.

Como parte de sus objetivos principales, el CBC se plantea “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética,

cívica y democrática”.

Institucionalmente, los objetivos del CBC son los mencionados anteriormente pero, implícitamente, entran en juego otro tipo de consideraciones, como por ejemplo las vertidas por Oscar Schuberoff en una entrevista del diario La Nación: “Un proyecto académico que ha cumplido una misión insoslayable en la Universidad: garantizar la igualdad de oportunidades y nivelar a estudiantes muy mal formados en una pésima escuela secundaria. Los primeros años hubo muchos tropezones, pero hoy funciona aceitadamente. Sin embargo, creo que hay que reformularlo.”⁽¹⁾

A partir de esta idea que señala el Rector de la Universidad es que decidimos trabajar con alumnos que estén cursando el CBC para poder indagar acerca de cómo se manifiesta esta afirmación de que el CBC funciona como garante de la igualdad de oportunidades y nivelador de los conocimientos de los estudiantes.

De lo que se pone en juego a la hora de ingresar a la Universidad

El ingreso de todo advenedizo a un campo, dirá P. Bourdieu, estará marcado por la forma en que ponga a jugar los capitales de que dispone. Por definición, quien arriba recientemente a un campo posee menor cantidad de capital específico y, por ende, tendrá que ingresar en un lugar subordinado dentro de la relación de fuerzas. Las diversas estrategias de reconversión de otros capitales tratará de hacer diferencias en la reubicación de los agentes al interior del campo. Y acá es necesario recalcar que de entre estos otros capitales está el capital cultural y una determinada postura frente a la cultura heredada del hogar, que teniendo en cuenta la autonomía relativa de los campos podría graficarse en una superposición entre clases favorecidas del espacio social, alto capital cultural acumulado, éxito universitario, comenzando por una gran adaptabilidad al CBC.

La relación entre un habitus y un campo es el fundamento de toda práctica. La práctica de los estudiantes del CBC está plagada de ejemplos, donde la rápida adaptación a un medio hostil será la clave del éxito.

1 Oscar Schuberoff, Rector de la Universidad de Buenos Aires, en el diario La Nación.

Expectativas e identidad. El Ser universitario

Partiendo de la idea de que toda institución, en este caso el CBC, consiste en una formación grupal que, en tanto “grupo”, pretende unir y encadenar lo heterogéneo (personalidades de los alumnos), intentando constituir un conjunto que funcione como un referente diferenciado con respecto a otros grupos, se evidencia a partir de las entrevistas realizadas la importancia de remarcar la sensación de “asimilación” de los alumnos respecto de la igualdad de oportunidades que brinda el CBC, pensado como una instancia de homogeneización de los saberes, y cómo esto se evidencia principalmente en los estudiantes de clases medias que presionan e intentan mantener su posición a partir de la continuidad familiar en el campo académico.

Daniela, estudiante de Ciencias de la Comunicación, en relación al CBC: *¿Expectativas? Yo, al principio, no lo tomé muy bien, pero después es como que se me hizo más ameno, es como que dije “Bueno...”. Es como que yo lo tomé como un poco de cultura general.*

(...) Son cosas que quizás son básicas, que te dan alguna posibilidad de poder hablar de más cosas, de tener más conocimientos. Empezar con una base, como ya conociendo algo.

Hernán, estudiante de Relaciones del Trabajo: *Está más o menos bien; por momentos es un poco aburrido (...); un poco se aprende. Creo que es una base, pero no sé qué otra cosa podrían poner si no existiera. No sé..., como preparación para entrar a la carrera está bien, pero no tanto por lo que se aprende, de estudio, digo, creo que más porque uno se adapta a lo que es la facultad y eso...*

Es claro cómo para estos alumnos funciona esta idea de homogeneización de los saberes a partir de lo que se aprende en el CBC. Hay muy poca resistencia a este, más allá de que en algunos momentos se lo entiende como un “tiempo perdido” o una instancia previa que no genera demasiadas expectativas en particular, no hay por parte de algunos de los entrevistados un cuestionamiento con respecto a la función del mismo.

La asimilación del principio de la igualdad de oportunidades por parte

de los alumnos de clases medias que participan del sistema escolar, asociado al de la promoción individual, es fundamental en relación con la reproducción y el mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares. Por tanto, la aceptación de estos principios por parte del alumnado es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar, como cultura legítima que el alumno debe aprender para ser parte del sistema.

La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico. Consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje.

Pamela, estudiante de Sociología: *Yo creo que el CBC está bien hecho (...). Entrar de golpe a la Universidad es como que es un cambio muy brusco y, además, sobre todo, por la diferencia que hay entre los distintos secundarios. Yo tengo amigos míos que por ahí están estudiando otras carreras que..., qué sé yo, no sabían quién era Marx, por ejemplo, o qué había hecho, cosas que me parecen que son esenciales para entrar en la Universidad. Es como que el CBC da como una misma base a todos.*

Nicolás, estudiante de Sociología, con respecto al CBC: *Uno puede pensar “Sí, está bien”, porque hay como un bagaje que uno debería traer de la secundaria y que no todo el mundo tiene. Entonces, para entrar a la carrera efectivamente y poder hacer no un “como si estudiaras”, una carrera en la que en realidad no estás aprendiendo nada, sino poder tener una carrera bien, poder apropiarte de lo que estás aprendiendo...*

En los estudiantes de clase media es notoria la valoración del CBC como una instancia no solo de aprendizaje intelectual sino también como una posibilidad de aprender a desenvolverse en una institución que por momentos les es hostil, así como la idea de hostilidad que les genera la posibilidad de “salir al mundo” después de terminar la carrera.

Asimismo, en algunos casos, el CBC funciona casi como un organizador

de este nuevo ritmo universitario.

Hernán, estudiante de Relaciones del Trabajo: *Me parece que en la UBA se aprende más; tenés que tratar de que te den bola de alguna forma, para hacer los trámites, para anotarte, para que te salgan los horarios, no sé..., todo es una historia, pero me parece que cuando después terminás es mejor; como que tenés más recursos para moverte y que no te aplasten los otros.*

María Eugenia, estudiante de Sociología: *La manera burocrática que tiene la UBA, la manera que tienen, por lo menos en el CBC, de tratarnos mal, “Pendejo, no sabemos nada”; andá a recorrer todas las sedes para después volver a la misma, “Ah... ya me acordé”. Te tratan de “che pibe”. En ese sentido, pero, no, no me arrepiento, para nada.*

Queda claro que dentro de estos otros aprendizajes, están aquellos referentes a las prácticas, al ambiente y la habilidad del alumno para desenvolverse. Si bien en el CBC sería posible desarrollar un mayor grado de independencia en comparación con las relaciones sostenidas anteriormente en la escuela media, podemos decir que esta posibilidad de mayor autonomía se ve interrumpida por el alto grado de burocratización institucional.

A partir de esto, podemos decir que para todos entrevistados el CBC funciona como una instancia de nivelación; existe la fantasía de que los conocimientos que se incorporan a partir del paso por el CBC “igualan” las diferencias que existen entre la educación brindada por las diferentes escuelas secundarias a las que asistieron y a la demanda de conocimientos necesarios para ingresar a una carrera universitaria.

Si bien esta idea de “base de conocimientos” que otorgaría el CBC, está presente en todos los discursos, se puede evidenciar que aquellos entrevistados provenientes de los estratos más favorecidos y que poseen mayor capital cultural incorporado, hacen notorio el hecho de que personalmente a ellos el paso por el CBC no les ha aportado nada demasiado novedoso o que ya no supieran, y evidencian el hecho de que sí es efectivo para aquellas personas que no han transitado previamente por establecimientos que les hayan aportado los conocimientos que ellos consideran parte de esta “base” necesaria para poder ingresar a la Universidad.

Es llamativo el hecho de que, en ningún momento se hace referencia a que esta diferencia de conocimientos incorporados tiene algún tipo de relación con el nivel educativo de sus padres y con el nivel económico de la familia de la cual provienen, sino que lo relacionan exclusivamente con los establecimientos por los cuales han transitado durante toda su trayectoria escolar.

Pamela, estudiante de Sociología: *Es como que el CBC da como una misma base a todos. Por ahí me parece que es un poco largo, si ya más o menos tenés una idea, pero me parece que es algo buenísimo, no sé... Igual, a mí me rompe un poco tener que perder un año.*

- Pero recién dijiste que está muy bien que exista y después que hacerlo era perder un año...

- *Digamos, para mí sí, pero de última tampoco lo perdí, porque algo aprendí...*

Es posible pensar que la sensación que perciben los entrevistados que poseen mayor capital cultural de no estar incorporando conocimientos que les resulten novedosos, se debe a que el discurso que se maneja en el campo académico es el mismo discurso de las clases favorecidas, por lo tanto estos estudiantes están familiarizados con las reglas y los códigos que se manejan en este campo.

La distancia existente entre las prácticas cotidianas y las universitarias para aquellos entrevistados que poseen mayor capital cultural es menor que para los demás, lo que provoca en estos últimos un sentimiento de incomodidad, de externalidad con respecto al ámbito en que tienen que realizar la práctica universitaria, que en algunos casos se asume como una falencia personal.

Daniela, estudiante de Ciencias de la Comunicación:

- ¿Te sentís cómoda en el CBC?

- *No, pero no porque el CBC me incomode, sino por circunstancias mías que hacen que me incomode.*

Estas diferencias que señalábamos antes con respecto a la vivencia del CBC según la cantidad de capital cultural incorporado también se evidencia en el momento en que se les pregunta a los entrevistados por sus expectativas

respecto a la carrera.

Los entrevistados de las clases más favorecidas hacen referencia a ideales con mayor nivel de abstracción, en donde el saber en sí mismo tiene un valor para el futuro, aunque no puedan hacer una referencia concreta a la tarea que pretenden desarrollar. En otros entrevistados se evidencian matices con respecto a la búsqueda de conocimientos a través de la carrera que les funcionen como un medio para lograr un fin práctico.

Nicolás, estudiante de Sociología: *En realidad, mucha gente entra a la Universidad con una perspectiva de ascenso social o de... Bueno, yo, la verdad, no la tenía, no lo menciono como una virtud, simplemente no la tenía, de hecho, ahora en Sociales tampoco. No estoy pensando en mi futuro laboral; se me ocurre que no me gustaría pasarme la vida encuestando. No sé... me gustaría más otra onda; la docencia no la veo mal y pensaría en otro tipo de actividad, pero la verdad es que no lo pienso mucho. Y no básicamente aprender, me gustaba aprender...*

Daniela, estudiante de Ciencias de la Comunicación:

-¿Por qué elegiste cursar en la UBA?

- *Porque, en realidad, yo lo que quería seguir era un terciario, eh... donde el examen de ingreso era bastante complicado...*

- ¿Qué terciario ibas a hacer?

- *Locución. (...) pero para dar el examen con esta voz me tenía que preparar, y me salía 300 pesos el curso en el verano, y no los tenía.*

- ¿Y por eso decidiste cursar en la UBA?

- *Y sí, porque, dentro de lo que a mí me gusta, Ciencias de la Comunicación, me puede dar una posibilidad a eso.*

- ¿Qué es lo que te gusta hacer?

- *Radio.*

Existe un poder disciplinador institucional que individualiza, calificando, jerarquizando, a la vez que totaliza. En este sentido podría decirse que las desigualdades sociales que se dan en el interior del sistema universitario se entienden como naturales, como diferencias de “dones”, a partir de suponer que existe una “igualdad formal” entre los estudiantes que rige los principios y las prácticas y

ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida.

La relación docente/alumno: Todos somos iguales, pero algunos somos más iguales que otros

Nicolás, estudiante de Sociología: *Había una tarima para los docentes, salvo las aulas del subsuelo, que algunas tenían y otras no, pero todas tenían tarima (...). La tarima es un elemento que es importante pero igual también juega... Es muy gráfico, pero también ahí tenés la relación entre el alumno y el docente; hay algunos que la usan más y otros que la usan menos, no quien no la use, obviamente, porque ya la estructura es esa...*

A partir del supuesto de la “igualdad formal” con que ingresan los estudiantes al CBC, podemos decir que a todos se les imponen unas formas de actuar, de hablar, un determinado modo de escritura, es decir, un específico “saber hacer”, que se corresponde íntimamente con las prácticas constitutivas de la cultura legítima. Es en este campo académico donde se exige este “saber hacer” para lograr un desenvolvimiento exitoso, que no es el que se enseña pero sí el que se evalúa. Podemos decir entonces que, en este contexto, el éxito académico está íntimamente relacionado no solamente con la posibilidad de asimilar los contenidos curriculares enseñados, sino también que está estrechamente relacionado con el capital cultural que los alumnos detentan; es por esto que la relación entre docente/alumno en el marco del CBC se presenta como una relación de tensión, en especial para aquellos alumnos que están condicionados a aprender no solo los contenidos curriculares, sino también este “saber hacer”.

En tanto que la evaluación de este “saber hacer” por parte de los docentes no se realiza en forma explícita, se hace efectiva la imposición del discurso legítimo. Ya que todos los entrevistados, sin distinción del lugar que ocupan en el espacio social, hicieron referencia, en algún momento de la entrevista, a la posibilidad que brinda el CBC de nivelar los diferentes conocimientos adquiridos y las falencias que se engendraron en los niveles educativos anteriores, brindando así la posibilidad de igualdad de conocimientos en el momento de ingreso a la carrera elegida.

Romina, estudiante de Sociología: (...) *Porque, por ejemplo, en Sociología, me dio el parcial y no tenía nada corregido. Quiero que me digan algo, para algo estoy yo aprendiendo. La nota y nada más, sin qué era lo que faltaba o qué era lo que estaba “medio medio”. No me sirve (...). No sé cuál es el criterio de evaluación (...). No sé... uno se está formando y quizá uno... Te están evaluando y uno merece una devolución correcta...*

Así, lo que este mecanismo permite es que los alumnos y los docentes relacionen directamente el éxito académico con las aptitudes personales, ya que todos los estudiantes accedieron a un bagaje común de conocimientos.

“No puedo salir, tengo parcial”, o cómo entienden algunos alumnos la relación entre el tiempo de estudio y el resultado en sus parciales

Los diversos métodos de estudio, desde quien le dedica todas sus tardes y mañanas hasta quien lee en los colectivos, están profundamente relacionados con el relato que hacen de su experiencia secundaria.

Esta entrevistada, para quien el método de estudio es leer, resumir y estudiar, dice pasar muchas horas dedicadas al estudio de las materias del CBC sin recibir del todo un reflejo de ello en el rendimiento en los parciales. Es proveniente de una escuela pública del barrio de Mataderos, que según sus relatos es pequeña y con docentes muy jóvenes con quienes después de clase se podía mantener una relación más informal y se visitaban para tomar mate.

Daniela, estudiante de Ciencias de la Comunicación:

-¿Cómo estudiás?

- *De resúmenes (...), comprendiendo y, si no comprendo, de vez en cuando, de memoria.*

- ¿De memoria? ¿Y te da resultado?

- *Sí. No es que estudio de memoria y no me acuerdo una palabra, después me acuerdo... No sé.*

- ¿Y acá vos sentís que es más difícil, en el CBC?

- *Eh... Es más difícil porque me lleva más tiempo. De estar acostumbrada*

a no hacer nada y a ponerme a estudiar quizás a las doce de la noche... Eh... Estudiaba, por ahí me quedaba hasta las cuatro de la mañana o me quedaba sin dormir o estudiaba el día anterior.

- ¿Para preparar una materia para el CBC cuánto tiempo antes empezás a estudiar?

- *Y, por lo menos... A estudiar no sé, pero por lo menos una semana antes, que ya tengo todo listo. De ahí, bueno, capaz estoy estudiando todo el día... Por ejemplo, me levanto y estudio hasta la tardecita, paro y así... Hasta la tardecita todos los días. Para no llegar al último día y tener que estudiar todo de golpe; así voy de a poquito.*

Para otros el secundario hizo una diferencia a su favor:

María Eugenia, estudiante de Sociología:

- *Da la buena suerte que en mi colegio tuve mucho de filosofía, eh... Y más que nada en el CBC se ve Marx, Durkheim, Saint Simón, y más Sociología, Antropología y Pensamiento, que son tres materias que hablan de eso casi, así que por suerte no tuve problemas.*

- Y, vos, ¿eso lo habías visto en la secundaria?

- *Sí, lo vi. Capaz desde otra perspectiva, de otra forma. El CBC parece que es muy profundo, pero, a veces, es profundo en temas puntuales, no de autores. Yo en la escuela vi autores en particular, son más movimientos lo que vi en el CBC, o revoluciones o cosas por el estilo. Es la única diferencia... Pero... no, el colegio me ayudó un montón. Bah, porque lo que hice tuvo que ver.*

El examen

Los teóricos clásicos, tales como E. Durkheim y M. Weber, relacionan la aparición del examen a partir de la idea de la Universidad como institución, es decir, de un cuerpo organizado de profesores profesionales proveedores de su propia perpetuación. En el caso de M. Weber, él lo relaciona con la aparición del Estado moderno y las organizaciones burocráticas; un sistema de exámenes jerarquizados haría corresponder la jerarquía de los individuos y de los puestos.

Entonces, el examen desde su origen se ha entendido como un instrumento

capaz de reconocer legítimamente un determinado conocimiento. Asimismo, se comprende que este mecanismo de evaluación de saberes no refleja fielmente el saber de un sujeto, aunque sea leído de todas formas como el espejo fiel de un conocimiento objetivo.

Nicolás, estudiante de Sociología: *Es una cuestión lo del examen, también hay que ver si uno prefiere exámenes o no; mismo la palabra “examen”, es horrible... Aunque si bien esconde o remite a la misma realidad la palabra “prueba”, que se usa más en el secundario, uno podría llegar a entenderla como que uno se está probando a sí mismo, por más que alguien te pruebe. Ahora, cuando uno dice “examen”, parece que te abren y te examinan, y uno dice “no”. Más allá de lo que es el examen, los nervios, el “si apruebo o no apruebo”; esa relación que existe con la academia, entre los que saben y los que no saben, y los que te aprueban sobre un conocimiento válido o no (...). Dentro de la lógica del examen, si aceptás la lógica del examen, no me parece mal en particular que te tomen así, es un examen más. Si el tipo te examina puede pretender que una de las cosas para examinar sea esa, que seas concreto en lo que le estás diciendo y que con esos renglones te alcance.*

En este sentido, podemos entender que el sistema de exámenes satisface el ideal pequeñoburgués de igualdad formal, ya que asegura esta igualdad formal ante pruebas idénticas y garantiza a los sujetos dotados de títulos idénticos igualdad de posibilidades en el acceso a la profesión.

El examen no puede presentarse como un instrumento capaz de resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta.

Es en el examen donde se trastocan las relaciones de saber y poder, de manera que las relaciones de poder se presenten como relaciones de saber. En esta circularidad que se da en las relaciones también aparecen convertidos en pedagógicos los problemas sociales y solo se intenta resolverlos o abarcarlos desde el ámbito pedagógico sin reconocer las cuestiones sociales que se ponen en juego en estas instancias.

En esta relación circular entre saber y poder que señala Foucault, se entiende que el poder no solo es capaz de castigar sino que además tiene un rol positivo en oposición a su clásica concepción. Es generador de un saber, verdadero en

tanto legítimo y que por lo tanto autoriza a quien lo detente.

Este mecanismo es de máxima utilidad a la hora de naturalizar las diferencias sociales ya que genera percepciones del lado de los sujetos que propiciarían interpretaciones meritocráticas debido a su efecto individualizador y totalizador.

La preferencia por el examen oral

En el examen oral es donde más se manifiesta el sesgo de clase ya que el docente, conscientemente o no, elabora juicios totales acerca del alumno, cuyas cualidades intelectuales emanan a través de detalles como postura, estilo, modales, vestido, etc.

Daniela, estudiante de Ciencias de la Comunicación: *Es como que tuve esa experiencia del oral y me gustó más. Es como que uno se puede expresar mejor, más allá de que en un examen uno tenga que tener una modalidad para escribir... y todo eso. Como que en el oral uno se expresa mejor. Pienso yo, que en un parcial escrito, un profesor se fija más cómo te expresaste, en cambio en el oral, uno va más... Está todo más ahí.*

A partir de pensar en este “todo más ahí”, al que hace referencia Daniela, podemos decir que esto tiene que ver con el grado de incorporación del habitus específico del campo educacional. Si pensamos que un individuo que llega a la Universidad ha transcurrido previamente casi por quince años de escolaridad, se entiende que pueda imaginarse como capaz de desenvolverse más adecuadamente en esta instancia de examinación.

Algunos comentarios finales

Decir que las diferencias sociales son preexistentes y retraducidas por el sistema escolar, a esta altura resulta una obviedad. En este estado de situación, cualquier política educativa que pretenda salvar las diferencias solo lograría poner en evidencia la desigual distribución del conocimiento entre las clases. Para

no caer a partir de este análisis en un absoluto reproducionismo, resaltamos la experiencia directa de estos alumnos ingresados al CBC, que con sus mismas prácticas traen estrategias heterodoxas que provocan enfrentamiento con las estrategias ortodoxas del campo. Este “enfrentamiento de estrategias” permite un permanente movimiento y dinamismo tanto en la estructuración del habitus como en los propios límites del campo.

De todas formas, no es menor el hecho de que ninguno de los entrevistados pertenezca a los sectores desfavorecidos del espacio social; esto es plausible de ser explicado a partir del concepto de P. Bourdieu de eliminación, dado que las clases desfavorecidas se eliminan en el paso de un ciclo a otro y no en los exámenes; no esperan la desaprobación, simplemente se autoeliminan.

Es por esto que sostenemos que la gratuidad del ciclo universitario no alcanza como política para incorporar y retener a grandes sectores de la población que se encuentran excluidos o que aparecen como potenciales desertores.

Cuando hablamos de pobreza en la Universidad es imprescindible incorporar la pobreza simbólica y no reducir esta situación solo a una cuestión de diferencias netamente económicas. No puede pensarse como una solución efectiva ante tamaña desigualdad estructural, políticas tales como las de becas, que solo intentan sanear estas diferencias en términos puramente económicos. Es así como se pone en juego tanto el concepto de gratuidad como el sentido de lo público.

Oponerse al arancelamiento y a las nuevas políticas públicas que acechan el desarrollo futuro de la Universidad es solo el comienzo de una ardua tarea de transformación que debería incorporar en la discusión las luchas que se llevan a cabo en el campo de la cultura y la redistribución de su capital.

Creemos, de esta manera, haber comenzado una primera aproximación descriptiva sobre las percepciones y las prácticas que los estudiantes poseen y desarrollan en este primer Ciclo Básico Común.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bourdieu, Pierre; Passeron, J.:** “*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”. Ed. Fontamara, México D.F., 1998.
- **Bourdieu, Pierre; Passeron, J.:** “*Los estudiantes y la cultura*”. Ed. Labor S.A., s/c, s/f.
- **Bourdieu, Pierre:** “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Siglo XXI Editores, México, D. F., 2000.
- **Bourdieu, Pierre; Saint Martin, M.:** *Las categorías del juicio profesoral*. En: “*Propuesta Educativa*” N° 19, Buenos Aires, s/f.
- **Bourdieu, Pierre:** “*La distinción: criterio y bases sociales del gusto*”. Ed. Taurus, Madrid, 2000.
- **Díaz Barriga, Ángel:** *Una polémica en relación al examen*. En: “*Revista iberoamericana de educación*”. N° 5. Mayo-agosto, 1994.
- **Foucault, Michel:** “*Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*”. Siglo XXI Editores, México D. F., 2000.
- **Foucault, Michel:** “*Genealogía del Racismo*”. Ed. Altamira, La Plata, 1996.
- **Foucault, Michel:** “*Microfísica del poder*”. Ed. de la piqueta, Madrid, 1992.
- **Puiggrós, Adriana:** “*Sujetos, disciplina y currículum: en los orígenes del sistema educativo argentino*”. Ed. Galerna. Bs. As., 1990.
- **Weber, Max:** “*El político y el científico*”. Alianza Editorial. Madrid, 1997.

OTROS MATERIALES CONSULTADOS

- La Nación on line (www.lanacion.com.ar)
- Cielo Básico Común. (www.cbc.uba.ar)
- Rectorado de la Universidad de Buenos Aires (www.secplan.rec.uba.ar)
- Página 12 on line (www.pagina12.com.ar)
- Organización de Estados Iberoamericanos (www.oei.es)

También ha servido de referencia el material de lectura obligatoria correspondiente a la materia Sociología de la Educación, Cátedra: Emilio Tenti Fanfani.

ANEXO

Ejes temáticos a tratar en las entrevistas

Las entrevistas se realizarán a alumnos del CBC aspirantes a las carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Nuestra intención es indagar sobre la construcción de las representaciones acerca del éxito y el fracaso para así poder evidenciar la incorporación del discurso del poder sobre el saber.

Datos sociodemográficos:

Nombre, edad, sexo y lugar de residencia del entrevistado.

Temas a indagar y preguntas guías para las entrevistadoras:

- Trayectoria escolar y académica de los padres.
- Trayectoria escolar del entrevistado.
- ¿Qué diferencias y dificultades encuentra entre la experiencia vivida en la Escuela Media y la experiencia del CBC?
 - ¿Algún docente del CBC hizo hincapié en esta diferencia?
 - ¿Considera suficientes los conocimientos que le aportó la Escuela Media para desenvolverse en el CBC?
 - ¿Cuáles son las expectativas que tiene sobre el CBC y sobre la carrera que eligió?
 - ¿Qué función cree que cumple el CBC y qué utilidad le encuentra?
 - ¿Cuánto tiempo le dedica al estudio?
 - ¿Trabaja?
 - ¿Qué beneficios considera que le reporta la cantidad de tiempo dedicada

al estudio?

- ¿Qué cantidad de materias tiene aprobadas?
- ¿Con qué calificación?
- ¿Se corresponde esta calificación con sus expectativas de rendimiento?

(En relación a la cantidad de tiempo dedicada a la preparación de la asignatura.)

▪ En el caso de que las calificaciones no hayan sido satisfactorias, ¿a qué factores se lo atribuye?

- ¿Cuál es la modalidad de examen que prefiere?
- ¿Se le ocurren otras modalidades de examen que le parezcan más adecuadas?
- ¿Por qué eligió cursar en la UBA?
- ¿Tenía otras opciones para cursar sus estudios universitarios?

Entrevistas a alumnos del CBC

Romina, estudiante de Sociología, 13/11/01 (Sede Drago)

Es compañera del profesorado del hermano de una amiga de la familia; él me brindó el contacto. Hablamos por teléfono y nos encontramos en un bar de la esquina del Parque Centenario, allí realizamos la entrevista. La entrevistada se mostró muy abierta e interesada en participar para este proyecto.

- Contame, para empezar, ¿tus papás son...?

- *Y, mi papá es Maestro Mayor de Obras, egresó de un industrial; y mi mamá... nada, tiene secundario completo. Bah... Es profesora de música, en realidad de piano creo que es...*

- Pero no se dedica a eso.

- *Claro, mucho no se dedica a eso. Ahora trabaja de asistente dental, pero digamos que la música... Que esto fue... Como que es paralelo al secundario.*

- Y vos la escuela primaria la hiciste...

- *La escuela primaria la hice en una escuela municipal... En dos, una de doble turno y otra de turno simple.*

- ¿Acá en Capital Federal?

- *Sí, en Capital. Y el secundario en una privada parroquial.*

- *Parroquial.*

- *Igual, mucha bola a esa parte no le daba.*

- *Está bien. Bueno, contame, ¿qué diferencias y dificultades encontraste en el cambio entre el secundario y el CBC?*

- *Bueno, principalmente, de entrada es... Igualmente yo a nivel de estudiar siempre utilicé, más o menos, el mismo método, y en el secundario también, porque me acostumbré a estudiar tratando de entender, nunca de memoria... Como que siempre me inculcaron mis padres... Si yo estudiaba y algo no entendía, bueno, a ver, tratar de entender, pero nunca de memoria. Siempre me manejé así; leyendo y comprendiendo, y es el mismo método que yo uso. A nivel de la diferencia a nivel cantidad y a nivel los docentes es como que le dan otro... Apuntan más a la opinión, a la crítica, a que uno tenga, por ahí, una visión de algo. Se charlan los temas, uno lee; si te dan un material vos lo leés y después se charlan las preguntas y el profesor te explica el texto. Son más o menos así, por lo menos una de las cátedras que tengo es así, la otra es más expositiva del profesor, pero creo que esa es una gran diferencia con el secundario. En el secundario, en muchas de las materias, salvo algunas excepciones que por ahí se manejan así, la mayoría es "ta, ta, ta...". Dan el tema muy expositivo y la opinión de los alumnos es como que no existe y además es muchísimo menos lo que hay que estudiar, porque es muchísimo menos lo que uno ve. Igualmente el manejo es mucho más independiente en el CBC y en la facultad también; entonces uno se va armando más o menos, como que las cosas... Uno se tiene que ocupar de todo, buscar todo, desde lo más mínimo se tiene que ocupar uno... Como que en el secundario están más encima de uno. Por ejemplo, yo, en las dos cátedras que tengo, en ninguna toman lista. Y bueno..., es como que uno decide si va o no va, si le sirve o no ir. Por suerte los que yo tengo son muy buenos profesores y a mí no me gusta faltar porque por ahí explican bastante bien y es distinto, más habiendo pasado yo por la experiencia de UBA XXI, que no me sirvió.*

- *¿Qué materia hiciste por UBA XXI?*

- *Hice Pensamiento, que la aprobé, y después hice Sociedad, el primer parcial bien y el segundo no lo aprobé, y realmente no me sirvió porque quizá también al estar cursando el profesorado no tenía demasiado tiempo para estudiar, y solo es como que no me ponía a estudiar. Y bueno... cursando sabés que tenés que ir y leer para las clases. Es otro ritmo. Pero, o sea, creo que se*

trabaja más en la independencia de uno. Algunos profesores, por ahí no todos, valoran un poco más la opinión o la crítica de uno para los temas.

- *¿Y qué herramientas vos tuviste que implementar para poder sacar esta autonomía que por ahí decías vos que en el secundario no tenías?*

- *No sé... Por ahí para mí es un poco más diferente porque al haber estado un año en un profesorado, como que, bueno..., ya entré en un momento un poco más independiente, aunque a veces no tanto, porque tiene algunas reminiscencias de la secundaria. Pero digamos que, por ahí, yo tengo hermanas que son más grandes y es como que yo, en algunas cosas, ya sabía cómo venía la mano.*

- *Tenías una anticipación.*

- *Claro. Entonces, ser la más chiquita, saber cómo viene la mano y eso...*

En algunas cosas yo me manejo bastante independiente y no me fue tan difícil... Nada, sabía que tenía que ser así, que tenés que darle bola a todo, a todos los papeles que estén ahí colgados porque si no te perdés la inscripción y todo ese tipo de cosas. A nivel de estudios, si necesito alguna ayuda de alguien la pido, pero no va a andar alguien atrás mío de acuerdo a mi necesidad. Siempre en el secundario me manejé así, estudiando yo, sabiendo mis tiempos. También, igualmente, los padres siempre están ahí. Pero, digamos, como que yo me manejo los tiempos y que eso no me resulta tan difícil.

- *Está perfecto. ¿Algún docente en el CBC hizo hincapié en las diferencias o se plantó a decirles los primeros días de clase que esto no es un secundario o a anticiparles un poco el cambio?*

- *No, en el CBC no. Eso me pasó más en el secundario; todos los profesores machacaban con eso, y que todo el mundo te hacía hacer monografías re grosas y nos decían: “Ahora ustedes, que van a entrar a la Universidad... Va a ser totalmente distinto; se van a tener que poner las pilas”. Y tuvimos una profesora, que fue la que más machacó sobre eso, que nos hizo hacer una monografía. Y bueno, nosotros nos fuimos manejando así, investigando sobre algún tema que nos daba. Como que de alguna manera nos íbamos metiendo en lo que era realmente que uno busque o investigue sobre lo que necesita; además con esto de no quedarse solamente con lo que te dan. Muchas veces uno recurre a otros libros para cambiar un poco la versión. Tenía otra profesora que nos tomaba parcialitos y así..., “El año que viene ustedes se van a tener que poner las pilas, porque ya no va a ser el secundario; ahora, este año, ustedes no hacen nada...”, sobre todo en quinto año, que uno estaba en otra. Pero en el CBC no,*

no nos dijeron; más que yo entré en el segundo cuatrimestre, y se suponía que todos ya habían cursado el primer cuatrimestre.

- *¿Muchos compañeros tuyos del secundario ingresaron a la facultad?*

- *Sí, bastantes. Algunos más tarde, pero la mayoría de mis amigos ya están en la carrera.*

- *¿Tenían en mente una continuidad?*

- *Sí, muchos ya están en la carrera.*

- *Y en cuanto a las... por ahí, ya las formas... Vos me contás que las formas ya te las fueron anticipando, esto de que tenías el parcialito, que... Y en cuanto al contenido, ¿vos creés que fue suficiente, que te alcanzó?*

- *No, no. Yo me di cuenta que realmente es muy pobre, como que nadie..., las cosas... Además, no tanto por la forma de estudio..., pero es como que uno llega... Con lo que más me pasó de lo que cursé es con Sociedad y Estado. Vos ves cosas de historia que capaz que te enterás recién, o cosas que por ahí podés atar cabos... Ah... esto tenía relación con tal. Y uno decía: "Por favor, esto es patético, porque yo todo esto ya lo vi y supuestamente lo tendría que tener en algún lugar de...". Y yo creo que eso, si bien a veces pasa por uno... Pero creo que hoy es más que nada en la forma de cómo te dan... O sea, la modalidad de enseñanza del secundario para mí es de terror; porque te dan así, más puntualmente la historia; te dan hechos y nunca te ponés a hablar de las cosas que realmente pasaron, por qué pasaron. Y bueno, esto es lo que hace que uno en la cabeza tenga fechas y no sepa nada realmente del contenido de... Es decir, una cosa tiene relación con otra. O sea, eso no se hace y creo que ese es un punto muy débil, porque cuando uno llega al CBC hay cosas que los profesores ya dan por sabidas y ahí es cuando uno además tiene que recurrir... O sea, no me parece mal que uno tenga que recurrir a otros libros, pero no me parece que uno tenga que recurrir a cosas que uno supuestamente ya vio y pierda el tiempo en rever, y no solo rever sino estudiar las cosas que supuestamente estaban vistas, o sea, que uno ya las sabía. ¿Cómo puede ser? Eso me parece realmente terrible.*

- *Con el tema de la bibliografía, ¿entonces también hay diferencia?*

- *Sí, totalmente.*

- *¿Qué expectativas tenías en el CBC y tenés todavía?*

- *Sí, tengo todavía, este... En realidad, no sé... A mí me parece que yo creí que era un poco más complejo e iba a necesitar un poco más de tiempo, y realmente no me lleva demasiado tiempo. O sea, yo me manejo en el tema de ir*

leyendo la bibliografía, estar al día, ir a las clases y si no voy pedir las cosas, tratar de estar al día y, bueno, como son profesores con los que se puede charlar y hacer debates es como que las cosas se van asimilando. Porque es como que realmente hacen que las clases sean interesantes entonces a uno le gusta ir, que uno se interese por lo que está leyendo; bueno, es como que lo vas manejando. No fue mucho problema para mí esta parte del curso. Mis expectativas con el CBC son que realmente se pueda cumplir con esa nivelación. A mí hay algo que me quedó mucho, que yo nunca estuve muy a favor del CBC por la cuestión de filtro y todo eso, pero cuando empecé a cursar este cuatrimestre vine a la primera clase de Sociología de la cátedra y vino el profesor a las dos comisiones juntas, y él nos explicaba por qué la cátedra tenía una postura positiva hacia el CBC, porque él justamente apuntaba a eso a la nivelación. Como los chicos vienen del secundario con un nivel muy diferente de los distintos secundarios, un nivel, además, bajo de conocimiento, él creía... la cátedra creía, que era necesario para nivelar algunos aspectos y, bueno, manejar todos más o menos los mismos conceptos y entrar a la carrera y que no sea tan drástico el cambio. Y yo en ese punto no lo veo mal, porque realmente creo que está muy mal la enseñanza, la formación a nivel secundario. Entonces, me parece que a veces se torna necesario, no como filtro sino como nivelación y como preparación a la carrera que supuestamente es más difícil a nivel de cantidad de contenidos y de asimilación de contenidos. Yo creo que mis expectativas son que el CBC cumpla con esto y que yo pueda entrar a la carrera con alguna base fuerte.

- Y con respecto a la carrera ¿qué expectativas?

- Con respecto a la carrera... Es difícil con respecto a la carrera. Principalmente yo la hago más que nada no por una cuestión de título ni de... laboral, o sea que es una carrera que realmente me interesa y mi expectativa es que realmente pueda aprender muchas cosas, conocer muchas cosas y poder... cómo explicarlo... Que realmente las materias, las cátedras que curse me ayuden a poder formar un pensamiento crítico o ver la realidad desde otro punto que a mí me interesa, que es el de las relaciones. Me gustaría que las cátedras apunten a eso, a formar un espíritu crítico en cada uno de los alumnos. Realmente que se apunte y después se vaya machacando, con un marco teórico porque si no es imposible, siempre existe... Estudiando y teniendo herramientas, porque si no de la nada no podría hacerse, pero creo que mi expectativa es esa. Creo que los niveles, a nivel bibliografía y contenidos, supongo que debe ser un poco más

complejo.

- ¿Y cómo te está yendo en el CBC ahora?

- *Bien, muy bien.*

- O sea que salvo la experiencia de UBA XXI...

- *Sí, que fue una materia que ahora me fue bárbaro.*

- Cursándola te fue mejor, ¿por qué creés vos que te fue mal cursándola en el sistema de UBA XXI?

- *Porque es... Quizá es por mi forma de ser; me puse a último momento a estudiar y era mucho material y con esa manera de estudiarlo no servía. Y más que nada el hecho de que uno solo algunas cosas no las ve, uno se puede poner a leer pero al estar con compañeros o con el profesor es como que, bueno, se van charlando de distintas cosas. Creo que Sociedad Estado por UBA XXI es muy difícil cursarlo porque uno ve fechas, y nada, en pensadores..., y es como que es todo muy puntual y no se pueden hacer relaciones. Aparte, yo a las tutorías no fui nunca, que creo que por ahí con las tutorías debería ser un poco más fácil o ahí se verían este tipo de cosas. Igual creo que el hecho de la constancia de cursar, de conocer a los compañeros, de poder juntarte a charlar, a estudiar, a hablar de los temas, es como más fácil y más enriquecedor a mi criterio. Uno estudiando solo..., puede estudiar solo pero si se queda en uno y lo que leí es la verdad y no lo comparto, tipo...*

- ¿Estudiás mucho en grupo ahora?

- *No, la verdad es que no estudié en grupo, pero por ahí como al estar en la clase debatimos y eso, eso es más lo que... Pero igual a mí lo que me gusta no sé si es estudiar en grupo, es decir, leer en grupo; no me molesta pero lo que me gusta es una vez que hayamos leído sentarnos a charlar sobre los temas que vimos, espontáneamente, no “decime qué dijo tal autor”, “qué opinás de lo que habla tal autor” es lo que a mí me gusta, porque el otro ve siempre cosas que uno no ve y uno ve cosas que el otro no.*

- Está perfecto. Cuando vos hablás de nivelación en el CBC, ¿cómo sería eso?, ¿a qué te referís exactamente? ¿Qué es lo que habría que nivelar con respecto al...?

- *Y, yo creo que muchos... Yo no sé si nivelar el nivel de los estudiantes sino tener algunos saberes o forjar un poco más algunos saberes que de donde nosotros venimos están como... Siempre va a ser real que algunos van a tener un poco más de conocimientos, eso creo que es imposible de nivelar. Creo que*

todas las escuelas secundarias son bastante desastre salvo algunas. Entonces, eso de nivelar a los alumnos y de que todos estén en un mismo nivel es un poco difícil, pero sí se forjen un poco más algunos conocimientos con los que nosotros venimos y están un poco flojos, y que me parece que para empezar una carrera puede ser muy pobre. Nos quita herramientas a nosotros para poder analizar. Nosotros venimos de un secundario donde lo que nos enseñaban mucho no valía y donde las cosas se daban medio así, sin importar el debate, sin una misma crítica del profesor, un análisis sobre lo que está diciendo. Me parece que a nosotros mismos nos van a faltar herramientas para poder estudiar y que nos sirva; nos van a quedar contenidos muy sueltos y nada bajables a la realidad, que es lo que yo veo. Veo gente que estudia muchísimo y por ahí tiene notas bárbaras pero cuando vos te sentás a hablar en un café no te puede decir nada y no te puede relacionar nada con nada y eso me parece a mí una de las graves falencias a nivel estudio y enseñanza.

- Pero sin embargo decís que esa gente tiene notas buenas.

- *Sí, porque muchas veces no se evalúa eso, o sea, muchas veces mientras que el alumno te ponga que el autor dijo esto y tal o tal cosa... Me parece que es una falta a nivel enseñanza en general, a nivel secundario, a nivel universitario. Que no se le dan... o no se evalúa que el alumno realmente pueda relacionar, no se trata de... Yo en mis cátedras no lo vivo pero por otros comentarios de compañeros y de amigos que tengo, por ahí ven que en las clases no se debate, es muy expositivo y tampoco se analiza, entonces vos no lo podés relacionar. Nosotros venimos con tan pocas herramientas para poder hacer nuestro análisis de ciertas cuestiones... Es como que te vas a quedar en la nada y va a quedar ahí: tal tipo dijo tal y tal cosa, pero yo la verdad es que con la realidad no lo puedo relacionar. Creo que la enseñanza se basa en eso, si yo me quedo en el siglo XIX... La verdad es que a mí para la realidad no me va a servir nada; como que si yo no puedo analizar, si yo me quedo con lo que dijo Marx en su momento y no puedo analizar lo que hoy está pasando, no me va a servir... Por ahí en otras carreras es distinto, las ciencias sociales son más complejas. Por ahí las matemáticas son otra cosa, pero en las sociales es fundamental que relaciones, no te podés quedar con la teoría que siempre va a estar acorde por la época en que se hizo y va a estar influenciada por todas esas corrientes, y bueno; hoy tenemos que tratar de analizarlas. Por ahí me siento a hablar con pibes que tienen nueve o diez y lo único que te pueden decir es “Weber dijo tal*

cosa”, y uno dice “Y eso bajámelo y charlemos”. Eso para mí es terrible, es una falencia muy grande.

- ¿Cuál sería la función o la utilidad que vos le encontrás al CBC, o qué te parece que debería de tener el CBC?

- *Creo que, claro, lo que debería de tener sería forjar estas cuestiones básicas, esta enseñanza, este vacío que nosotros tenemos del secundario. Creo que hoy es necesario el CBC. Creo que si el sistema educativo fuera distinto no sé si sería necesario. Creo que esa es mi visión: hoy es necesario porque la educación es un desastre en todos los niveles, el universitario también, yo no creo que la Universidad sea “gauau”, tiene un montón de errores. Pero una vez que ya entraste, más o menos tenés que tener algunas bases como para poder manejarte porque si no está al final el fracaso. Que quizá no sé si los que empezaron a implementar el CBC tuvieron esa idea, pero mi idea hoy es que lo que tendría que hacer es esto: forjar esas bases que nosotros realmente no tenemos porque hay una falla en el sistema educativo y que nosotros entremos con un poco más de herramientas para manejarnos en la carrera. Porque realmente es muy diferente la cantidad de bibliografía y de tiempo que uno le tiene que dedicar al estudio en la Universidad, y en el secundario no se le dedica nada, son dos hojas y te las lees a la mañana o la noche anterior a dar; y en el CBC no es así, por eso pasa que hay muchos fracasos. Yo creo que pasa mucho porque nos acostumbramos a no estudiar, y después uno charla con gente que le dice “No, yo dejé porque es un montón para estudiar”. Si todos estuviéramos acostumbrados a estudiar, ir con los conocimientos a la clase, ir leyendo de a poco, porque es obvio que un libro de 400 páginas no te lo vas a poder leer en una noche, pero si lo venís leyendo y venís trabajando sobre eso no se hace tan complicado.*

- ¿Cuánto tiempo le dedicás vos al estudio ahora en el CBC?

- *Y... yo... depende, no es que me pongo por día; a medida que me van dando textos para leer los voy tratando de leer como puedo, voy tratando de estar al día en las clases, así que casi en todas las semanas tengo que leer algún texto. No pongo un... así... todos los días me pongo una hora. Si tengo que leer tal texto para esta semana, me voy acomodando a ver cuándo lo puedo leer, trato de sentarme a leerlo. Y para dar el parcial vuelvo a leer toda la bibliografía. Yo tengo un profesor de Sociedad y Estado que nos da un cuestionario para leer y eso me resultó muy bueno para estudiar.*

- ¿Sobre cada texto les da un cuestionario?

- *Claro, entonces vos vas leyendo y te hacés esa pregunta, vas leyendo y vas relacionando. Me pareció muy piola. Y quizá es algo que se podría hacer en todo el CBC. Yo porque tengo este profesor, que también es profesor de secundaria, y por ahí, te trata de hacer este paso un poco más ameno y no tan drástico, porque algunas cátedras son terribles, y los chicos dicen “Esta cátedra es terrible, te tenés que leer un libro de mil páginas”, y eso es terrible, que se destine al fracaso a los pibes es terrible. Por eso creo que uno tiene tanto rechazo al CBC, en el imaginario de todos está esto de que no sirve, de que es malísimo, pero no sirve porque realmente lo hacen inservible, si podría servir o por lo menos desde mi punto de vista tendría que servir, no tendría que destinar al fracaso a los pibes y funcionar como un simple filtro, porque si funciona como filtro porque los pibes no se pueden acomodar al ritmo de estudio que se le dedica, es terrible. Ni los profesores del secundario, ni los profesores universitarios tienen en cuenta que hay una ruptura en el medio, que no se tiene en cuenta al alumno y cómo se tiene que manejar. No se le anticipa demasiado en el secundario. Nunca te machacan demasiado; está todo bien y vos ves que leés un día antes la hoja y ya está, diste perfecto. Y a los profesores universitarios tampoco les interesa mucho que vos vengas de un secundario y que el cambio es bastante frustrante, y uno se tiene que acomodar. O sea, como que no te dan mucha bola, y eso es terrible porque te destinan así al fracaso, te destinan a que los pibes dejen el CBC. Es terrible la deserción que hay.*

- ¿Es mucho? ¿Vos ves que hay muchos compañeros que han abandonado las materias que estás cursando?

- *Sí, yo vi gente que abandona. O, de hecho, yo, que empecé a cursar el segundo cuatrimestre. Muchos profesores nos decían “Esto es increíble, cómo bajó la matrícula”, tanto que en el primer cuatrimestre las aulas estaban llenísimas y no se podían sentar, y ahora hay como cuatro en un aula de cien. Realmente hay que hacer algo porque no puede ser que esto ocurra; no puede ser que los pibes..., que uno se tenga que ir y tenga una experiencia tan desastrosa con el estudio, si supuestamente el estudio tiene que ser un objeto de deseo, de conocimiento... Uno tiene que estar contento con lo que estudia, no me parece que tenga que ser tan terrible.*

- ¿Y vos creés que esto tiene que ver con el choque básicamente?

- *Sí, yo creo que tiene que ver con esa ruptura y con la falta de consi-*

deración... No sé si de consideración o de conocimiento; no sé qué hay, si una falla en el sistema, una diferencia abismal entre el secundario y la Universidad a nivel; no sé si tanto... Me parece que es más a nivel de las metodologías que de uno como alumno. Pero uno como alumno sabe que esas metodologías te las tienen que dar en esa formación que vamos a recibir; son herramientas que a nosotros nos tienen que ir dando, para que te ayuden a leer y a opinar; estás en una clase, el profesor pide una opinión y nadie levanta la mano, nadie quiere hablar, es un horror. ¿Por qué?, yo tengo que poder valorar mi opinión. Obvio, soy alumno y la voy a tener menos clara, elaborada, que este tipo que está hace años dando la materia. Uno está aprendiendo. Y esto es terrible en el secundario también; cuando uno levanta la mano y es “no”, y nada, te matan, y después pensás que si decís una gansada... Bueno, no, soy alumno y estoy aprendiendo, el día de mañana sabré un poco más, y punto. Creo que el sistema educativo es así en general, muy mal, y yo creo que esta ruptura que hay entre el secundario y el CBC destina a que los chicos... nada, se vayan a la mierda y no quieran hacer nada, o se vayan a una carrera de privada, donde todo es mucho más rápido y más cómodo, donde... bueno... nada..., yo pago y... Hay privadas que por ahí son un poco más difíciles, pero en la mayoría... No digo de los profesores, porque los profesores son siempre los mismos, circulan por todas las universidades; hay profesores de la UBA que dan en cualquier privada, pero pagás y como para retenerte... No es lo mismo. En la UBA te bochan y te bochan y no importa si te vas o te quedás, entonces me parece que... [Fin de la cinta]. Creo que por ahí el objetivo de los que pusieron el CBC es más ese. Sí, ponerlo como filtro y que los alumnos se cansen de la Universidad de Buenos Aires, porque es un desastre, y se vayan y cada vez haya menos que pagar para educación.

- A mí me llama la atención esto que vos relataste que hay que estar atentos a los papelitos, a la cuestión, claro, es cierto que el estudiante del secundario esto...

- No, nada. Viene el preceptor y te dice “Mirá que mañana...”, y acá nadie viene a decirte “Mirá que mañana empieza la inscripción”, no. Quizá está pegado atrás de la puerta, debajo de... pero, nada, tenés que leer de arriba a abajo todo. Creo que es terrible que sea así; si fuera con otro objetivo el CBC podría ser de otra manera. Quizá con otro objetivo el CBC no me parece mal, que haya un momento intermedio entre el secundario y la carrera, no me parece

mal; es un momento de transición. Es como que terminar el secundario, dejar la adolescencia atrás, son todos momentos... Horrible, si sos un adolescente no tenés en claro nada. Es interesante y es bueno. No me gusta cómo era antes, que uno tenía que rendir un examen de ingreso, porque era mucho más frustrante; en un examen de ingreso te va mal y es como que ¡pum! Pero, como está puesto... Realmente no estoy de acuerdo cómo lo llevan, porque lo llevan de manera tal que los alumnos lo dejan.

- ¿Vos trabajás también, aparte?

- *No ahora, actualmente no. No estoy trabajando.*

- Estás haciendo esto, el profesorado... El profesorado ¿es para...?

- *Maestra jardinera.*

- ¿Y nada más?

- *No. Intenté trabajar y terminaba muerta, más que los profesorados tienen como una cursada de todos los días en un horario fijo, entonces es un poco más cansador. La facultad no, uno no va tantas horas. Más que nada, en la carrera sí, por ahí hay cursos que son más días, pero yo en el CBC estoy cursando dos materias y es tranqui. Quizá podría trabajar pero con las dos cosas no, no puedo.*

- ¿En qué turno estás cursando?

- *A la noche.*

- ¿En Drago?

- *Sí.*

- ¿Vivís con tus papás?

- *Sí.*

- Bueno, y con respecto al tiempo que vos le dedicás al estudio y esto que decías que con los textos más o menos te manejas para ir acompañando la lectura con la cursada, este ritmo de lectura, de cursar, ¿considerás que te reporta beneficios?, ¿qué beneficios te reporta?, ¿qué diferencia ves con otros compañeros que tienen otro tipo de...?

- *Yo creo que, puntualmente, estoy más tranquila. Creo que si alguien se pone dos días antes, quizá dos días antes podés leer todo el material y podés dar el parcial y podés sacarte inclusive una buena nota, pero me parece que yo... Creo que el nivel de saturación llega a un momento que uno no puede estudiar más; por más que te quedés toda la noche llega un momento que tu nivel de concentración es cero. Estás leyendo y es como que estás pensando en*

otra cosa. Entonces yo al estudiar de esa forma creo que puedo comprender... Le dedico el tiempo que realmente estoy... Si llevo dos horas y no puedo más y estoy cansada no estoy intranquila porque no llego. Es como que las otras cosas contaminan el hecho de pensar lo que uno está leyendo, creo que quizá dándole el tiempo que uno puede...

- Vos estás cursando dos materias recién ahora, ¿o sea que materias aprobadas no tenés ninguna?

- *Tengo una de UBA XXI.*

- Está bien. Ya te han calificado porque ya deben haber tomado parciales.

¿Qué calificaciones obtuviste?

- *En Sociedad y Estado nueve, y en Sociología siete.*

- Supongo que por las notas que tenés se correspondían con las expectativas que vos tenías de rendimiento.

- *Sí.*

- Por ahí con el siete no.

- *Claro. ¿"Cómo me pasó esto"?* [Risas].

- ¿Vos creés que hay correspondencia entre lo que vos diste y la nota recibida?

- *Sí.*

- ¿Qué considerás que se estaba evaluando?

- *Eh... Quizá yo, en Sociedad y Estado, sabía que me había ido muy bien porque había estudiado bastante. Me había puesto mucho las pilas y ahí es como que... Igual es muy raro el profesor y a veces se hace difícil saber qué es lo que evalúa realmente. Pero es como que si bien él hace relacionar las cosas, igual es un poco más convencional. Digamos que si bien te hace relacionar algunas cosas, también te pide puntualmente algunos puntos, por lo cual si uno leyó o estudió no se hace muy difícil. Por ahí se hace un poco más complejo cuando uno se tiene que sentar a pensar si la opinión que yo le doy está bien o está mal. Por ejemplo, en Sociología nos pasó que el profesor nos decía..., nos planteaba un tema, y "Trabajen... lo que vieron de tal autor... Díganme qué es lo que pasó en tal momento". Y eso sí es más complejo, y a mí me gusta más.*

- ¿Son parciales presenciales que en el momento tenés que escribir?

- *Sí.*

- ¿Sería aunar conceptos de un autor con un período histórico determinado?

- Claro. El de Sociedad y Estado era un poco más convencional, si bien algunas cosas las podías relacionar era un poco más puntual. Pero el de Sociología, que es el que más me gustó, tampoco se cuál es su criterio de evaluación porque todos se sacaron 7. [Risas]. Como que ya no sabés si lo tuvo que corregir a último momento o qué pasó ahí. Lo que charlábamos con los compañeros era que si bien algunos habíamos puesto algunas cosas y otros otras, si te preguntaban por tal autor y lo fundamentabas bien... Él no te pedía ir a una sola respuesta correcta. A mí me gustó un montón esta forma de parcial, pero yo creo que sí había correspondencia entre las notas que esperaba y las obtenidas porque sí había estudiado para las dos y además por la metodología de algunos profesores vos te dabas cuenta cómo iba a ser el parcial.

- Aunque no es muy visible igual ¿qué es lo que se te está evaluando, decís?

- Sí, en ninguna de las dos. Igual, en Sociedad el tipo evaluaba puntualmente si las cosas que vimos..., si vos habías puesto bien tales y tales conceptos, lo que decía Marx del Estado, si vos lo ponías bien... O algunas cosas, si te faltaba, él te marcaba, "Acá te faltó hablar de tal cosa".

- ¿Te hacen marcas sobre el examen?

- Sí. Se vio una mayor importancia por los que les había ido mal. Se sentó uno por uno con los que les había ido mal. Bien, eso me parece bárbaro. Porque, por ejemplo, en Sociología me dio el parcial y no tenía nada corregido... Quiero que me digan algo, para algo estoy yo aprendiendo. La nota y nada más, sin qué era lo que faltaba o qué era lo que estaba "medio medio". No me sirve, porque por ahí sentarme en mi casa yo sola a leerlo... Ahí sí que no sé cuál es el criterio de evaluación. Bueno, no sé... Qué sé yo, a mí me parece que está bien. Es cierto que un docente por ahí no tiene el tiempo para sentarse con cada alumno, pero quizá hablarlo entre todos las cosas esas... Uno se está formando y quizá uno... Te están evaluando y uno merece una devolución correcta.

- ¿Qué tipo de examen, a qué tipo de evaluación vos preferís: así, el parcial escrito presencial, o escrito en tu casa, domiciliario o los orales?, ¿por cuál tenés inclinación o preferencia? ¿Multiple Choice?

- No, el Multiple Choice es insoportable. Es tan al azar que nunca sabés cómo te fue. No, yo tengo preferencia por los orales; igual en el CBC nunca di orales. Te digo, por las experiencias que tuve con los orales, me siento más cómoda y que si bien el escrito te lo sacás de encima, no tenés que hablar de-

lante de nadie y es mucho más tranquilo, en los orales, al ser oral y estar ahí y evaluarte en el momento, hay un montón de cosas que podés ver, entonces se charlan un poquito los errores... Me siento más cómoda. Pero igual creo que está muy sujeto a la materia, a los temas, a cómo evalúa el profesor. Por ejemplo, a mí, ahora... Yo mañana tengo un parcial de Sociología y tengo la primera parte domiciliaria y la segunda presencial. Y creo que la parte domiciliaria está muy bien puesta así, porque yo la traté de hacer sentada en mi casa hojeando libros y en una hora no la podría hacer.

- ¿Qué es lo que te piden?

- *Eh... analizar la desocupación desde el materialismo histórico. Nombrando desde los conceptos que él pone, analizar la desocupación dando nuestra opinión. Él dio la suya y dijo "No quiero que me pongan la mía, quiero que ustedes lleguen a su propia opinión o a por qué pasa esto desde los conceptos que vimos". Yo creo que eso sí uno se tiene que juntar y hacer un trabajo un poco más... Que en un parcial de dos horas presencial es un poco más difícil, por eso yo creo que la evaluación no es única, siempre está sujeta al tema que te toca, a la materia.*

- Está bien, o sea que vos terminaste el secundario en el año '99... ¿Hiciste un año de profesorado y después empezaste el CBC?

- Sí.

- Está bien, era para ver también si ese tiempo en el medio del profesorado...

- *Sí, me dio algunos beneficios. Como que yo pasé ese paso de transición, porque el profesorado es más "secundarizado", más todo esto de la cursada que tenés que ir todos los días.*

- ¿Qué edad tenés ahora?

- Diecinueve.

- Bueno, Romina, ¿querés agregar algo más sobre esta cuestión de las diferencias, o por ahí hacer hincapié en algo que recordás ahora?

- *No, principalmente creo que la falla es a nivel sistema en general, ese es el punto. Creo que no hay correlación entre el secundario y la Universidad. Creo que es muy difícil y que uno sale de un momento muy infantilizado, que es la secundaria, a hacer un cambio tan brusco, de tanta independencia... Yo creo que esta ruptura es bastante fuerte. Si ya es difícil elegir..., creo que es difícil que uno termine una carrera y pueda elegir. Le cuesta mucho a la gente dar*

este paso y creo que eso no está contemplado, creo que tendría que tomarse al alumno y ver cómo es y ver un poco más qué es lo que pasa. Claro, se ve en el CBC, porque no puede ser que haya tanta deserción y bueno... ¿Qué es lo que está pasando? ¿Por qué el CBC es así? O plantear directamente el CBC para qué está.

- En algún momento vos me dijiste que incluso de la UBA vos sospechabas que por ahí el nivel... A ver, ¿cómo fue tu elección por la UBA?

- *Mi elección por la UBA es sencillamente porque no estoy muy de acuerdo... Si bien fui a una escuela privada en otro momento de mi vida... O sea, yo no estoy muy de acuerdo con la enseñanza paga y creo que tengo derecho a recibir una enseñanza gratuita. No tengo la plata tampoco como para pagarme la enseñanza privada, pero tampoco lo haría.*

- ¿O sea que si hubieras tenido la oportunidad de elegir por otro lado tampoco lo harías?

- *No, porque... No sé si tanto por el nivel, porque el nivel es muy discutible, hay muchos profesores en estos otros establecimientos que dan en la UBA. Igual creo que sí... que si bien hay muchas cuestiones, hay algunas privadas que sí tienen un buen nivel. Me parece que la UBA además tiene otra trayectoria, otra historia y... Digamos que como institución educativa es distinta a muchas universidades privadas que son unas escuelitas de dos por dos y sigue siendo lo mismo... Ahí sí me parece que hay una infantilización y me parece que tampoco el alumno... Nada... No hay campo de investigación, nada. Y creo que fundamentalmente la Universidad tiene que tener de todo, no es solo dar clases de... Tenemos investigación, gente que se dedica a la investigación, tenés un montón de cosas que hay otras que no la tienen, por eso yo opté por la UBA. Creo que igual no está en su mejor momento.*

- ¿Cómo es eso?

- *No sé, no sé... Antes... Pero igual tienen muchas falencias. Yo creo que la Universidad hoy tiene muchas cuestiones que hacen justamente esto. Yo veo tanta deserción, gente que no estudia, que pasa, ¿con la UBA qué pasa? Vos hablás con mucha gente que te dice "No, pero la UBA es insoportable". Y bueno, ¿qué podemos hacer? Nosotros tenemos el derecho de estudiar gratuitamente y no tiene que ser así. Me parece que tendría que estar mejor manejado. Yo realmente veo cómo está la educación y ya no sé qué pensar... ¿Que me lo están haciendo a propósito? ¿Qué es lo que pasa? Estará así porque además las*

privadas necesitan tener gente; entonces hay cosas detrás que uno no sabe.

- Claro, la experiencia que vos relatás es... Más que a nivel de contenido, tendría que ver con una cuestión expulsora de la Universidad, por decirlo así.

- *Sí. A nivel de contenidos no puedo hablar demasiado porque son dos materias que cursé, y la mayoría de los profesores que conozco son de esas personas que considero que saben mucho, gente piola, no solo que saben. Pero desde lo que conozco, desde lo que puedo hablar y desde lo que veo, es esencialmente esto. Porque a nivel contenido lo que voy viendo es que quizá muchos profesores le dan mucho hincapié a la opinión y yo concuerdo con eso. Es piola, además del libracó, poder hablar, por eso a nivel enseñanza yo veo una ruptura, que es lo que hace que algunos alumnos no puedan amoldarse a la modalidad. Realmente creo que esa es una falencia del sistema, que no creo que se mejore ahora con la Ley Federal, pero bueno. No sé de qué manera se va mejorar.*

- Bueno, te agradezco mucho que hayas participado.

Hernán, estudiante de Relaciones del Trabajo, 22/11/01 (Sede Uriburu)

Para hacer la entrevista nos encontramos en un bar ubicado en Marcelo T. de Alvear y Uriburu. Miércoles, 18:30 hs.

El entrevistado llega un poco más tarde; cuando llega me pide disculpas por la hora, y me cuenta que se le hizo un poco tarde porque estaba esperando una nota y tardaron en entregársela.

- Hola, ¿cómo te va?

- *Todo bien, un poco cansado...*

- Te pido que me repitas tu nombre...

- *Hernán Gómez.*

- ¿Cuántos años tenés?

- *Diecinueve.*

- ¿Este es tu último cuatrimestre en el CBC?

- *Sí, me tienen que dar una nota más mañana a la tarde y, si me fue bien, listo, ya fue.*

- ¿Para qué carrera?

- *Para Relaciones del Trabajo.*

- Hernán, ¿a qué colegio fuiste en la secundaria?

- *Fui a uno que se llama San Miguel.*

- ¿Era privado y católico?

- *Sí, las dos cosas, pero dentro de los privados de por acá. Es uno que está como catalogado “de bardo”.*

- Contame un poco cómo te iba en el colegio.

- *Bien..., bah, nunca repetí, pero igual el colegio era tranquilo, no era muy exigente, así que todo bien.*

- ¿Y la escuela primaria dónde la hiciste?

- *Yo ahí vivía en Mar del Plata, así que fui allá; después que terminé nos venimos a vivir a Buenos Aires y eso...*

- ¿Y por qué se mudaron a Buenos Aires?

- *Primero vino mi viejo porque consiguió un laburo y después todos nosotros.*

- ¿Qué trabajo consiguió tu papá?, ¿él tiene una profesión?

- *Sí, sí, es Médico y ahora dirige una Clínica, por eso fue que vino para acá. Le habían ofrecido este laburo y allá estaba todo bastante jodido, así que nos mudamos...*

- ¿Y tu mamá qué hace?

- *Es Psicóloga, pero no trabajó nunca de eso, así que es ama de casa.*

- Volviendo a tu colegio secundario, ¿encontraste muchas diferencias con respecto a la facultad?, digo, entre la secundaria y la facu.

- *Sí, es re distinto. La secundaria era mil veces más tranquila, no sé... Lo que me daban para leer para toda una prueba en la secundaria acá lo tengo que leer de un día para el otro, no sé, bueno... Además es re distinto el lugar, y la organización, nada que ver.*

- ¿Y sentís que algo de lo que aprendiste en la secundaria te sirvió para el CBC?

- *No, casi nada. Creo que tal vez alguna cosa... En realidad, solo una materia de la secundaria, porque el tipo de historia, que era bastante copado, en 5° año nos dio Sociedad y Estado. El tipo no ponía notas ni nada; dijo “El que quiere escuchar, se queda”, así que éramos bastante pocos, pero estuvo bien porque fue casi lo mismo que vi acá en el CBC, así que joya.*

- Y a partir de las diferencias que marcabas antes entre la secundaria y el CBC, ¿tuviste algún problema para adaptarte, al estudio, al lugar...?

- No, más o menos, un poco sabía de qué se trataba y, después, más o menos me fui acostumbrando, no sé... Al principio me colgaba un poco para leer, pero después es como que te acostumbrás. Del lugar, no sé, es bastante feo, pero también está bien acostumbrarse, bah, digo, porque el otro día fui a Sociales a votar con un par de amigos y, eso... cuando entré era un quilombo, casi te tenías que agachar para entrar, por los carteles, y después estaban unos pibes escuchando Marley ahí tirados... No sé, nosotros nos cagábamos de risa, pero un poco no lo podía creer, bah, yo nunca había entrado, y bueno, fue raro...

- ¿Sentiste que algún profesor remarcó las diferencias entre el CBC y la secundaria?

- Depende un poco de cada profesor, no sé... Había algunos que estaba todo bien; ninguno te da mucha pelota, pero todo bien. Pero, no sé, por ejemplo, el de Ciencias Políticas era bastante jodido... Si preguntabas algo te contestaba mal, en los parciales corregía medio de cualquier manera, no sé... Por ejemplo, una mina que no contestó dos preguntas se sacó un ocho y yo que había contestado todo me fui a final, traté de preguntarle pero ni pelota; lo que yo había puesto estaba bien, era lo que él explicó y en el parcial me fue mal; encima había estudiado un montón, fue para la que más estudié. Y después, cuando rendí el final, también tragué a full y me saqué un cinco y esa fue la nota más alta de los que aprobaron el final, ¿entendés...?

- ¿Y ese profesor hacía alguna referencia a las diferencias?

- Sí, como que todo el tiempo te decía que te tenías que ponerte las pilas y eso, pero lo peor era que te trataba como si fueras medio tarado, pero a todo el mundo ¿eh? No sé, era como despectivo...

- ¿Y con los demás profesores cómo te llevabas?

- Hay algunos que no te dan ni la hora, entran, dan la clase y desaparecen. Si son así y después no joden, todo bien, pero, no sé... Por ejemplo, el que daba Pensamiento Científico era cualquiera. El día del parcial, agarró y después de dar los temas y eso, se fue a tomar un café afuera, así que entre nosotros estábamos a full, parecía un parcial en grupo. Fue cualquiera... ¡Ah!, y otra cosa que pasó, mirá, en Sociología teníamos una profesora que era medio desastre y lo peor es que la mina daba todo teoría, bla, bla, bla, y se iba. Había gente que no entendía nada, y la mina seguía. El día del parcial nos entregó un Choice como de cincuenta preguntas, era un poco difícil y encima yo y un par de amigos veníamos de dar otro parcial, así que estábamos medio colgados. Yo

agarré el parcial y empecé a hacer Ta-Te-Ti, no sé... Fue cualquiera, pero bueno. El día que entregó las notas estaba todo mal, decía "tal, dos, tal, cuatro, tal, tres, tal, dos...". Así todo el tiempo, y en una dice que uno se sacó seis y todos gritaban... Bueno, cuestión que el único que se sacó una nota más o menos fue este del seis, entonces la mina dijo que iba a tomar otro parcial porque veía que no se había entendido, así que después, bah, cuando pasaron un par de días, dio un escrito y ahí fue bastante mejor. Pero cualquiera...

- Y en general, ¿cómo te fue en las materias?

- En las del primer cuatrimestre me saqué siete en dos, y las promocioné, después tenía Política, que ya te dije, me la llevé a final y ahí me saqué cinco, y en este, por ahora aprobé Científico y la promocioné, es la que fui a buscar recién, y también promocioné Antropología...

- Te fue bastante bien, ¿estudiaste mucho para los parciales?

- Más o menos. En realidad, para la que más estudié, para Política, fue la que peor me fue, y en las demás un poco, pero tranquilo...

- ¿Y cómo ves que se relaciona el tiempo que estudiás con las notas que te sacás?

- No sé..., depende un poco, porque está lo de Política. Pero, ponele, para Economía me había sacado un cinco en el primer parcial y para el segundo no había podido estudiar, pero fui igual por lo menos para irme al final. Yo iba a eso, pero la mina entregó un Choice y te juro que agarré e hice Ta-Te-Ti, solo quería sacarme el tres para llegar al final, porque estaba re seguro que no aprobaba. Pero el día que entregó las notas me saqué un siete. No lo podía creer, yo no sabía ni lo que había contestado y me fue bien... Así que no sé, depende un poco del profesor, de cómo corrige y eso...

- ¿O sea que tu nota vos creés que depende un poco de lo que vos estudiás y un poco de cómo corrige el docente?

- Sí, a full. Hay algunos que son bastante jodidos, no sé... Quieren que relaciones todo, y eso... Después, otros quieren que escribas poco para no tener que corregir mucho en la casa, y quieren que escribas las definiciones tipo libro...

- ¿Y a vos qué te parece mejor?

- Creo que eso de relacionar un poco, pero que después tengan buena onda para corregir, no sé, que no sea tipo el de Política... Y los que no quieren que escribas mucho, no sé, es medio cualquiera, porque encima algunos te lo

dicen, no sé... Yo entiendo que no debe ser muy interesante, pero por momentos parece que no les interesa nada lo que están haciendo...

- *¿Y acá en la facultad te tomaron algún oral o solo escrito?*

- *No, por ahora solo escrito. Pero lo prefiero un poco, porque en el oral me pongo medio nervioso y se me complica.*

- *Las notas que te sacaste, ¿tienen una relación con lo que vos esperabas a partir de lo que estudiaste?*

- *Creo que no tanto, ya te dije, lo de Política y lo de Economía. Igual, yo leí un poco para todas, no es que no hice nada. Pero si el año pasado, cuando estaba en la secundaria me decías si creía que iba a promocionar todas así, creo que te decía "Ni en pedo", no me imaginaba. Así que me fue re bien en realidad...*

- *Cuando tenés un parcial, ¿cuántas hora estudias?, más o menos, digo.*

- *Y, no sé, depende. No tengo algo ordenado, medio cuando puedo...*

- *Con respecto al CBC en general, ¿qué opinás de su existencia, como algo que tenés que hacer para poder entrar a la carrera?*

- *Está más o menos bien. Por momentos es un poco aburrido, pero me hice amigos, y además un par de pibes del colegio cursan conmigo, así que está bueno. Un poco se aprende. Creo que es una base, pero no sé qué otra cosa podrían poner si no existiera... No sé, como preparación para entrar a la carrera está bien, pero no tanto por lo que se aprende, de estudio, digo. Creo que más porque uno se adapta a lo que es la facultad y eso...*

- *¿Vos trabajás, Hernán?*

- *Sí.*

- *¿Cuántas horas?*

- *Trabajo ocho, pero todo bien. Ponele, ahí estudio bastante, porque es un estudio de abogados y estoy ahí y puedo leer, por eso sigo trabajando ocho horas ahí, ¿entendés? Es bastante tranquilo y puedo estudiar. Aparte, también tengo los días que me pido por examen y eso; cuando me tomo el día de examen ahí estoy todo el día estudiando...*

- *¿Y en el trabajo no tenés problema en pedirte los días?*

- *No, todo bien. Tienen buena onda con eso...*

- *¿Necesitás trabajar?, ¿tenés que aportar en tu casa o algo así?*

- *No, no estoy obligado, pero sí, re necesito...*

- *Contame por qué elegiste cursar Relaciones del Trabajo en la UBA...*

- *La carrera, no sé, porque me gusta lo, así, lo humano..., humanístico se dice. Bueno, me gusta el trato con la gente y eso. Y la UBA porque se sabe que tiene buen nivel académico y eso...*

- *Antes de entrar a la carrera, ¿te fijaste las materias que tenías y a partir de eso elegiste?*

- *No mucho. Algo vi, pero tampoco hice muchas averiguaciones...*

- *Y después de recibirte, ¿cómo te imaginás tu futuro en relación con tu carrera? ¿De qué te gustaría trabajar?*

- *Y, no sé. No me imagino en tal lugar, pero me gustan las cosas relacionadas con recursos humanos: trato con el personal de una empresa o cosas de ese estilo...*

- *Estás cursando en la UBA, además de por lo que decías antes, ¿tenías posibilidad de elegir una privada?*

- *¿Hacer la misma carrera en una privada?*

- *Sí.*

- *Hay en un montón de privadas, pero siempre es mejor la UBA, lo dice todo el mundo. El nivel académico es mejor...*

- *¿Pero podrías haber pagado una privada?*

- *Yo, tal vez con mi sueldo sí, pero no les podía pedir a mis viejos... Ellos pagan el colegio de mis hermanas y creo que no podrían... Bah, en realidad nunca lo hablé puntualmente con ellos, pero creo que no... Igual, yo con mi sueldo podría pagarla, pero no lo haría, no sé. Creo que las privadas son así como bastante parecidas con el secundario: entrás con un grupo y cursás todo el tiempo con ellos, y cuando terminás hacés una fiesta de egresados como si fuera la secundaria, no sé... Es medio bobo eso... Aparte, es como que tenés todo perfecto, todo organizado, no hay paro, no hay quilombo, nada, no sé... Me parece que en la UBA se aprende más, tenés que tratar de que te den bola de alguna forma, para hacer los trámites, para anotarte, para que te salgan los horarios; todo es una historia, pero me parece que cuando después terminás es mejor, como que tenés más recursos para moverte y que no te aplasten los otros.*

- *Bueno Hernán, creo que es todo, muchas gracias.*

Daniela, estudiante de Ciencias de la Comunicación, 22/11/01 (Sede

Uriburu)

- Contame cómo te llamás, cuántos años tenés, dónde vivís...
- *Me llamo Daniela, tengo dieciocho años y vivo en Mataderos.*
- Contame entonces, ¿cuál es la trayectoria educativa que tienen tus padres?

- *Eh... Bueno, mi mamá secundario incompleto, y mi papá secundario completo... Ah... y terciario mi papá.*

- ¿Un terciario en qué?

- *Técnico Electrónico.*

- Y ¿de qué trabajan actualmente?

- *Mi mamá... vendría a ser niñera, cuida nenes, y mi papá trabaja en una empresa de electrónica.*

- Contame ahora tu trayectoria escolar. ¿Dónde hiciste la primaria y la secundaria?

- *La primaria en una escuela del Estado y también la secundaria.*

- ¿Cómo se llamaba?

- *Eh... Martiniano Leguizamón, la escuela primaria; y la secundaria el Liceo N° 8.*

- Y ahí hiciste la secundaria...

- *La secundaria.*

- Contame un poco qué diferencias y dificultades encontrás entre la escuela media y el CBC.

- *El cambio es con el ambiente. En la escuela secundaria es como que son amigos, hermanos, eh..., los profesores mismos. Bueno, yo que fui a una escuela más bien chiquitita; nos llevábamos muy bien con los profesores, o sea, después del colegio dejaban de ser profesores y nos íbamos a comer a la casa o cualquier cosa con ellos. Y acá..., es como que es otro ambiente: venís, no conocés a nadie. Eh... es otra vez empezar, a hacerte amigos, a conocer gente para estudiar, para los trabajos prácticos... Lo que más noto es en el cambio de los profesores, no tanto en lo que te dan para estudiar...*

- ¿Qué diferencia notás vos entre los profesores?

- *Y, es como que, más allá de que esto es la Universidad, ellos quieren hacerte ver que vos estás... Quieren hacerte ver la diferencia entre ellos y vos; como que siempre están en eso. Por lo menos los que me tocaron a mí, no creo*

que todos sean así...

- ¿Vos estás haciendo el CBC para qué carrera?

- *Para Ciencias de la Comunicación.*

- Perdón. Seguí...

- *Es como que quieren hacer notar esa diferencia, es como que a veces son... un poco soberbios, o... que se la dan de... más que vos; o te vienen, por ejemplo, a dar Sociedad y Estado y son unos autoritarios, o unos intolerantes. A veces uno no comprende el hecho de que sean profesores y que no lleven en la sangre la profesión; a veces como que lo hacen por la plata, y bueno... Más allá de que sea necesario que en este país, al estar todo así..., es como que... Bueno... Es como que le notás que pierden eso.*

- ¿Que pierden qué?

- *La vocación.*

- *La vocación. Y, ¿algún docente hizo, en las primeras materias que cursaste, algún hincapié en relación a esta diferencia entre la escuela secundaria y el CBC?*

- *No, no. Lo único, una vez un profesor nos planteó que... como que todavía nos habíamos quedado en la secundaria, a toda una clase, que obviamente había gente bastante grande, que ya había pasado el secundario. Lo que pasa es que, era una clase en la que estábamos de acuerdo todos en que el profesor se había portado de una manera que no correspondía y que no lo íbamos a aceptar, y bueno, como que nos... evadió con eso.*

- ¿Por qué él se había comportado de una forma que no correspondía?

- *Porque... pretendían... Iban a tomar un parcial..., habían adelantado un parcial, y faltaron las dos últimas clases, y había parte de la materia que no había sido explicada. Entonces como que todos dijimos “Bueno, o nos da una clase más para explicar los temas...”, porque había dudas. Pero el profesor se puso en negativo, y bueno, dijo que él tenía derecho a faltar a las dos clases.*

- *Contame, ¿cuáles son las expectativas que vos tenés con respecto al CBC.*

- *¿Expectativas...? Yo al principio no lo tomé muy bien, pero después es como que se me hizo más ameno, es como que dije “Bueno...”. Es como que yo lo tomé como un poco de cultura general.*

- *Cultura general.*

- *No sé..., son cosas que quizás son básicas, que te dan alguna posibilidad*

de poder hablar de más cosas, de tener más conocimientos. Empezar con una base..., como ya conociendo algo. Algunas materias, otras la verdad que no, quizás no están bien dadas y parece que a uno no le dejan nada.

- Y ¿qué expectativas tenés para con la carrera?

- Y, ¿"para con la carrera"? Y, no... Ojalá que me guste. Que me guste cursarla, que me guste hacerla, que no me resulte pesada, que no..., no sé. O darme cuenta a tiempo si no me gusta. Y expectativas, quizás a eso, como que el trabajo está más allá.

- ¿En qué sentido "más allá"?

- Claro, que está después. Primero cursar las materias después pensar en... en el trabajo. No, espero que me guste, ojalá. Que sea una carrera amplia, y por lo que veo es amplia. Espero que la dejen.

- ¿Qué utilidad le encontrás al CBC, además de que te aporta cultura general?

- ¿"Utilidad"? Bueno, en principio es empezar a...ordenarte. El hecho de saber ya cómo tenés que estudiar, de saber, si vas a hacer tantas materias, cuánto tiempo vas a tener. Eh... y eso.

- ¿Te sentís cómoda en el CBC?

- No, pero no porque el CBC me incomode, sino por circunstancias más que hacen que me incomode.

- ¿Por qué?

- Y porque..., por ejemplo, no sé, tuve que decidir estudiar o trabajar; las dos cosas no las podía hacer. Como me habían cambiado el horario tuve que dejar de trabajar y de aportar a mi familia para poder estudiar. Pero bueno, eso me va a pasar tanto con el CBC como con la carrera.

- Contame ¿cuánto tiempo le dedicás a estudiar?

- Bastante.

- ¿Cuánto es "bastante"?

- Y, no sé cuánto decirte... Por ejemplo, la semana previa al parcial estoy todo el día, todos los días, estudiando; no salgo a ningún lado. A parte le dedico el tiempo a leer, a hacer resúmenes, vuelta a leer...

- ¿Sentís que te sirve el tiempo que le dedicás al estudio?

- Eh..., no. O sea, a mí particularmente, como que yo también necesito otras cosas.

- ¿Qué cosas?

- *Y, como que necesito más tiempo para mí. Ahora no trabajo, pero cuando trabajaba no tenía tiempo de nada. El cuatrimestre pasado trabajaba, y bueno, llegaba a mi casa a las doce de la noche, y me levantaba a las ocho de la mañana, y los fines de semana o tenía que hacer resúmenes o tenía que estudiar; como que no me quedaba tiempo para mí, para dedicarme, no sé, a ir a tomar mate a lo de una amiga.*

- Ahora estás sin trabajar. ¿El cuatrimestre pasado cuántas materias cursaste?

- *Tres.*

- *¿Y ahora?*

- *Tres también.*

- *¿Cómo te fue?*

- *El cuatrimestre pasado, bien.*

- *¿Qué notas tuviste?*

- *Eh..., ocho y ocho en una, siete y siete en otra, y en otra tuve cuatro y cinco y me la llevé a final.*

- *¿En cuál?*

- *Sociología.*

- *¿Y por qué pensás que te fue mal?*

- *Eh... Y, porque a veces es como que no soy muy abierta.*

- *¿En qué sentido?*

- *Y, por ejemplo, en uno de los parciales, era el conflicto este de Salta y el de Aerolíneas con los contenidos de la materia y aplicarlos. No sé, la verdad es que a los parciales a ninguno de los dos los vi y no sé en qué pude... Supongo que no pude haber aplicado bien un contenido a un hecho de la realidad.*

- *¿Vos sentís que el tiempo que le dedicás al estudio está acorde con tu rendimiento, con las notas que tuviste en estas materias que cursaste?*

- *Eh..., no. Como que le dediqué mucho y esperaba más. Esperaba más, pero no como el hecho de que “bueno, me conformo con un siete”, sino como que... No sé, esperaba como otra cosa.*

- *¿Qué esperabas?*

- *No sé, como que iban a ser distintos los parciales... O sea, por ejemplo, en Psicología para un parcial eran ciento veinticinco preguntas. Tenía que preparar ciento veinticinco preguntas de las cuales me tomaban cuatro. Yo decía entonces “Voy a tener que vivir siempre con eso de tener que estudiarme las*

ciento veinticinco preguntas y me van a tomar cuatro y no poder yo explayarme en un tema". Y bueno, eso me daba bronca. No podía entender cómo una profesora te va a mandar eso. O sea, no entendía el hecho de las ciento veinticinco preguntas... Contestarlas y saber que te van a tomar cuatro, y eran cuatro; las preguntas del parcial eran cuatro de esas ciento veinticinco. No eran preguntas que te abarcaban mucho..., que te abarcaban un montón de preguntas, que uno por ahí sabiendo el tema podía contestarlas, no. Eran muy puntuales, eran dos renglones de un libro que no los encontraba ni Dios.

- ¿Y en esa cómo te fue?

- *No, me fue bien. Pero...*

- ¿Cuánto te sacaste en Psicología?

- *Siete y siete.*

- ¿La modalidad de los dos parciales era con preguntas que ellos te daban?

- *Sí, sí, ciento veinticinco. Pero era la profesora, no era la cátedra, porque yo tengo el comentario de otros chicos con otros profesores, y el profesor explica un tema y te toma ese tema; no te va a tomar una pregunta de dos renglones puntuales.*

- Y en Sociología, ¿por qué pensás que te fuiste a final? ¿Tuvo que ver con la modalidad de parcial solamente?

- *Eh..., no, no. Creo que ahora, que ya le agarré la mano, por ahí puede ser que ya... Como que esté más abierta y no decir tanto "No, no se va a fijar tanto en lo que yo diga del texto sino en cómo lo aplique". Es como que, no sé... Como era a libro abierto era como que... O sea, yo había estudiado pero, era como que me limitaba a poner lo que decía el libro, y quizás yo no ponía mi opinión o lo dejaba ahí. Es más, en el primer parcial yo pensé que me había ido muy bien y me saqué un cinco, y yo digo "Bue... un siete lo tengo seguro".*

- ¿Los dos parciales fueron a libro abierto en Sociología?

- *Sí.*

- ¿Cuál fue la mayor dificultad a la que te enfrentaste en ese parcial?

- *No..., eh... La mayor dificultad fue en el segundo parcial, que no entendía. No es que no entendía, era como que había muchos autores que opinaban de un mismo tema cosas distintas. Eran neoliberales, entonces tenía treinta y cinco mil autores, bueno, ponele diez autores. Era como que, después, cuando lo tenía que aplicar... ¡me hacía un matete! No sabía quién había dicho tal cosa,*

quién había dicho tal otra... Me tenía que andar fijando.

- Si me tuvieras que decir a qué le atribuí el hecho de que no te haya ido como vos esperabas que te fuera, ¿a qué factores se lo atribuí?

- *Y, a mí.*

- A vos... ¿En que sentido? ¿Por qué?

- *Y, porque quizás... Es como que... No sé, no sé como explicarte... Es como que tendría que haber... Mientras estudiaba, sabiendo que era sociología y que iba a ser relacionando con la realidad, tendría que haber... Agarrar un título del diario y comparar un tema con lo que estaba mirando y no quedarme solo con lo que decía el autor y con lo que pasaba en Estados Unidos, por eso. Hay cosas que, igual, ahora que me las pongo a pensar, por más que las vea no sé cómo aplicarlas. Por ahí era un tema aplicado a Aerolíneas, y yo lo apliqué de una manera, pero no sé si estaba bien. No vi por qué estaba mal, porque el profesor no dio los parciales. Y después, en el final, me fue bien, pero...*

- ¿Cómo fue la metodología del final?

- *Oral.*

- Te fue mejor. ¿Te sentiste más cómoda?

- *Sí.*

- ¿Te hicieron solo preguntas teóricas o te hacían relacionar un tema con algún hecho de la realidad?

- *Eh... Sí, hubo un par de preguntas que me las hicieron comparar con la realidad.*

- ¿Y cómo te fue en esas?

- *No, bien. Me saqué un seis.*

- ¿Y cómo te fue en las materias que estás cursando este cuatrimestre?

- *Más o menos.*

- ¿Por qué “más o menos”? ¿Qué estás cursando ahora?

- *Economía. Es mucho, es tan denso, por lo menos para lo que yo voy a estudiar. Hay partes que son lindas, que son comunes, “oferta y demanda”, pero el resto... ¡Después ves cada cosa, cada gráfico!, que vos decís “¿De dónde lo sacan?!”. Aparte, es como que dar gráficos... Es como que tiene que estar el profesor constantemente... Tenemos tres profesores, viene un día cada uno, y no sabés qué día viene uno, qué día viene otro, dan todas partes distintas del libro y cada uno da las cosas que quiere. Entonces, como que venís y decís “No vengo, porque para que me digan cualquier cosa”, que no se limiten a dar lo*

que está en el libro...

- ¿Cómo te fue en Economía en el primer parcial?

- *En el primer parcial... seis.*

- ¿Y el segundo parcial te lo dieron?

- *No.*

- ¿Y en las otras materias cómo te fue?

- *En Sociedad y Estado me saqué un ocho, y en Semiología un dos. Esa ya estoy pensando que la tengo que recurrar, porque no creo que me saque...*

- Y, ahora que estuviste sin trabajo, ¿le estuviste dedicando más tiempo al estudio que el cuatrimestre pasado?

- *Igual, no varió mucho. Por ahí lo que antes trabajaba me dedicaba a dormir, pero le dedicaba lo mismo, lo mismo. Pero, por ahí, a Semiología, fue a la materia que más le dediqué, y me saqué un dos.*

- ¿Y por qué pensás que tuviste esta diferencia entre el tiempo que le dedicaste a preparar esta materia y el resultado que finalmente obtuviste?

- *Eh... Fue una materia que me costó entenderla. Después, cuando le agarré la mano, no entendía bien la parte práctica. Bueno, después vi el parcial y decía: "Confuso, confuso, confuso...", y me saqué un dos. Tenía dos preguntas bien y lo demás todo "confuso".*

- ¿Cuáles fueron tus expectativas cuando saliste del parcial? ¿Cómo pensaste que te había ido?

- *Eh... La parte teórica pensé que estaba bien, la parte práctica, más o menos, como que le faltaba algo, que no estaba como iba a querer la profesora. Pero pensé que al cuatro llegaba seguro. Estaba segura...*

- Y finalmente... la parte teórica también estaba confusa.

- *Sí. De la parte teórica una sola tenía bien, lo demás era todo "confuso".*

- ¿Y qué pensás que tendría que haber pasado para que te hubiese ido mejor?

- *Eh... Una profesora que explicara bien.*

- ¿Para vos la profesora no explicaba bien?

- *No para mí sola, el diez por ciento de la clase nada más aprobó. No aprobó sino que más de siete. No sé si el diez por ciento, debieron ser nada más que cinco chicos los que aprobaron...*

- ¿Y el resto?

- Los demás todos notas bajas.

- ¿Por arriba de cuatro?

- Por arriba y por abajo. Hubo bastantes dos, unos, dos cincuenta... cuatro, cinco y seis.

- ¿Qué fue lo que más te costó de Semiología?

- Que no haya un libro claro. Dicen que en sí la materia no es clara, pero el libro es como un rejunte, como que todo queda en la nada... Pero, me hubiese gustado una profesora que no se base tanto en el libro y que diera los contenidos, si teníamos que ver para entender lo que era signo para Saussure... Bueno, signo no, pero otro tema. Que nos digan "Bueno, lean Lingüística de Saussure", que son dos fotocopias, que a mí me las dieron en el taller, que estaba mucho más entendible que lo que decía el libro.

- Cuando vos te presentaste al parcial, ¿cómo te sentías?, ¿estabas segura?

- Sí. Estaba bastante segura. Yo sabía que en la parte práctica no me iba a ir muy bien... O sea, sabía aplicarlo, pero había cosas que no. En realidad sabía aplicarlo a lo que ella había explicado, pero en el parcial eran más difíciles los textos que daban, entonces me costó. Al no tener una buena base tampoco... como que más complicado el texto, más complicado fue.

- ¿Vos sentís que el secundario te aportó una buena base o sentís falencias de conocimientos por parte de la escuela media?

- Eh... No, no mucho, porque estas materias... Tal vez si me hubieran tomado Matemáticas estoy segura de que me hubiese ido peor. Porque de Matemáticas, lo básico... Me hubiese gustado salir del secundario y no tener faltas de ortografía, que no me dieran "Don Quijote", o "El Mio Cid", o esas cosas que quizás yo podía leer en mi casa, y que me enseñaran las reglas ortográficas "de pe a pa", y que saliera sin ninguna falta de ortografía.

- ¿Hubieras leído El Quijote en tu casa?

- Eh... Yo sí, no sé si otros...

- ¿Te gustó?

- Sí. Bueno, a mí todo lo que sea así, denso..., bah..., literatura española... Bueno, es una base, pero vi otras cosas que eran poemas o poesías que, bueno, a mí que no me gusta todo eso... Me hubiese gustado que realmente me enseñaran lo básico bien. Y si no tenés lo básico incorporado...

- ¿Vos sentís que el secundario no te enseñó "lo básico"?

- *No, ni el secundario ni la primaria. Yo creo que nunca vi reglas ortográficas de “pe a pa”, m-b, n-v, y nada más.*

- *¿Y en el CBC sentís esa falencia?*

- *Sí, porque en el taller de Semiología a veces cometía faltas de ortografía, o sea, no tantas, porque más o menos ahora las llevo..., pero sí por ejemplo no saber cuándo va la coma. Poner, no sé, poner comas, puntos, cuándo va bien un punto, cuándo va bien una coma... Eso.*

- *¿Cuáles son las modalidades de exámenes que preferís?*

- *No... Eh... Estas, son todas iguales. No sé, el Multiple Choice... Hay algunos Multiple Choice que son terribles.*

- *¿Por qué “terribles”?*

- *Y, porque a veces te cambian la coma por un punto y está mal. Vos pusiste que era el que tenía la coma y era el del punto... Por ahí son esos mínimos detalles que...*

- *Y con respecto al oral y al escrito, ¿tenés alguna preferencia por alguno de los dos?*

- *Eh... Sí, oral. Uno se puede expresar más. También depende del profesor, porque en Sociología el profesor te preguntaba y si no sabías “a otra cosa”. No era que él te iba a dejar pensando, que te iba a ayudar... En la secundaria prefería el escrito... Sí, porque era como que me ponía más nerviosa... Acá el oral.*

- *En el CBC preferís el oral, ¿por qué no el escrito?, ¿qué es lo que no te gusta?*

- *No, no es que no me guste, es como que tuve esa experiencia del oral y me gustó más. Es como que uno se puede expresar mejor. Más allá de que en un examen uno tenga que tener una modalidad para escribir... y todo eso, como que en el oral uno se expresa mejor. Pienso yo que en un parcial escrito un profesor se fija más cómo te expresaste, en cambio en el oral, uno va más... Está todo más ahí.*

- *¿Y cómo te fue en el segundo parcial de Semiología?*

- *Hice todo, de ahí a que esté bien...*

- *¿Cómo estabas?, ¿habías estudiado?*

- *Sí, sí. Igual no le había dado mucho tampoco, porque como ya sabía que me había ido mal...dije “Bueno”; si sabía que promocionar no la iba a promocionar. Y bueno, como también tenía Sociedad y Estado, que tenía un*

ocho, me dediqué... Y bueno, estudié a ver cómo me iba.

- ¿Cómo te fue en Sociedad y Estado?

- *No sé, hoy me dan la nota.*

- ¿Y cómo pensás que te fue?

- *Y, no sé.*

- ¿Por qué?

- *Y, por todo el problema que habíamos tenido con el profesor... Entonces vino otra profesora a tomar el parcial, él no se presentó. Y bueno, yo había estudiado de la misma manera que para el otro parcial, pero en este las preguntas eran más puntuales. Fueron que tres cosas dijo el autor sobre tal y tal, y yo, como había estudiado global, lo sabía pero lo sabía global. O sea, yo no le detallé los tres que me pedía él, lo puse globalmente.*

- ¿Cuál es tu método de estudio?, ¿cuál es el método de estudio que te resulta más eficaz?

- *Eh... ¿“Más eficaz”? Leer, resumir y estudiar.*

- ¿Cómo estudiás?

- *De resúmenes.*

- De resúmenes...

- *Comprendiendo y, si no comprendo, de vez en cuando, de memoria.*

- ¿De memoria? ¿Y, te da resultado?

- *Sí. No es que estudio de memoria y no me acuerdo una palabra, después me acuerdo. No sé...*

- ¿Y en el secundario qué método de estudio utilizabas?

- *El mismo. Quizás Historia, Historia estudiaba de memoria, porque tenía una profesora... Por eso, a veces, hay cosas que no me las acuerdo. Por ejemplo Historia, en mi vida vi las presidencias. O sea, ahora tal vez caso un cachito de quiénes eran los presidentes, pero en la secundaria, nada. Nada de nada. Salvo 25 de Mayo y 9 de Julio... Belgrano y nada más. No pasaba de ahí.*

- ¿Cómo te iba en la secundaria?

- *No, en la secundaria bien. Sí, no había problemas. Bastante tranquilo. No hacía nada... y me iba bien. O sea, estudiaba, cuando tenía que estudiar. Estudiaba, pero me iba bien.*

- ¿Y acá vos sentís que es más difícil, en el CBC?

- *Eh... Es más difícil porque me lleva más tiempo. De estar acostumbrada a no hacer nada y a ponerme a estudiar, quizás a las doce de la noche... estu-*

diaba. Por ahí me quedaba hasta las cuatro de la mañana o me quedaba sin dormir, o estudiaba el día anterior.

- ¿Para preparar una materia para el CBC cuánto tiempo antes empezás a estudiar?

- Y, por lo menos... A estudiar no sé, pero por lo menos una semana antes, que ya tengo todo listo. De ahí, bueno, capaz estoy estudiando todo el día. Por ejemplo, me levanto y estudio hasta la tardecita, paro y así... Hasta la tardecita todos los días. Para no llegar al último día y tener que estudiar todo de golpe; así voy de a poquito.

- Volviendo a algo que ya hablamos, ¿vos sentís que el tiempo que le dedicás al estudio se corresponde con las notas que obtuviste?

- No, no.

- ¿Pensás que, más allá de estos problemas que tuviste con los profesores, se lo podés atribuir a algo más, a otra cosa?

- Sí, sí. Se debe a mí, a que... Todavía, más allá de que sé que estoy en la Universidad yo quiero hacer otras cosas. O sea, mi vida no quiero que pase solamente por una universidad, quiero también dedicarme a otras cosas. Esto, es como que me cuesta... A ver... No sé cómo explicarte... Yo también ahora quisiera trabajar, y estudiar, pero si hago tres materias es como que no puedo. O sea, es como que me quita tiempo y no quiero.

- Y en este cuatrimestre que dejaste de trabajar, ¿pudiste hacer más cosas?

- Eh...No, las mismas. Qué sé yo, sí. Tenía más tiempo para mí... Por ahí me levantaba y tenía tiempo, no sé, para estar sola, ponerme a escuchar la radio, ponerme a escuchar música. Es como que lo necesito.

- ¿Qué modalidades de examen te parece que son las que reflejan mejor lo que puede saber el alumno?

- Y la verdad que no sé, como no soy profesora... No sé, porque el hecho de lo que a mí me pasó con Sociología, es una modalidad de saber cómo relacionar lo estudiado, y no quedarte solo con lo básico, pero... No, no sé cuál es el método. Como son todos los mismos métodos, son todas preguntas de... No te ponen nada loco tampoco. Pero no sé, una modalidad, para tomar examen, no sé...

- ¿Por qué elegiste cursar en la UBA?

- Porque en realidad yo lo que quería seguir era un terciario, eh..., donde

el examen de ingreso era bastante complicado.

- ¿Qué terciario ibas a hacer?

- *Locución. Era un examen de dos mil quinientas personas inscriptas y entraban sesenta. La mayoría entraba arreglado, y a parte, yo, para dar el examen con esta voz me tenía que preparar, y me salía trescientos pesos el curso en el verano, y no los tenía.*

- ¿El examen era solo de foniatría?

- *No, eran tres exámenes: foniatría, cultura general y otro más de foniatría. Foniatría y a la vez expresión con la cámara...*

- Y vos ¿en qué te tenías que preparar más?

- *En foniatría. Sí, sí, me salía, porque fui a la foniatra de la obra social y me dijo que ella no preparaba, y después tuve que buscar y me salía trescientos pesos. Y el mismo chico, recibido de locutor nacional me dijo “Es muy difícil que entres. Entran sesenta personas de las dos mil quinientas, de las cuales hay chicos que hace años que se vienen preparando... y hay otros que entran arreglados, parientes, amigos de los profesores...”*

- ¿Y por eso decidiste cursar en la UBA?

- *Y, sí, porque dentro de lo que a mí me gusta, Ciencias de la Comunicación, me puede dar una posibilidad a eso.*

- ¿Qué es lo que te gusta hacer?

- *Radio.*

- ¿Una cuestión más periodística o de locución?

- *No, de locución, no periodístico y de locución..., pero como a mí me gusta el periodismo deportivo... Yo también me quería anotar pero sale cara, sale ciento sesenta pesos por mes... más la matrícula... Y como no tengo trabajo, no podía contar con mis viejos para que me pagaran la cuota, porque no sabía cómo iba a estar la situación.*

- ¿Esas eran las opciones que barajaste?

- *Sí, eran esas tres. El ISER, bueno, yo sabía que periodismo no lo podía seguir porque era pago...*

- El ISER, ¿es pago?

- *No, pero otra de las dificultades que tiene es que es como un colegio secundario. Es desde las ocho de la mañana hasta las doce del mediodía... Yo, bueno, trabajaba a la mañana.*

- ¿De qué trabajabas?

- *En una juguetería. lo dejé y...*

- *Ahora, ¿buscás trabajo?*

- *No, ahora, hasta que termine... Tal vez el año que viene ya arranque...*

Aparte, otra de las cosas que no me sale con el estudio es estar todo el tiempo pendiente, o sea, llegar a mi casa y decir algo del CBC, o hablar con mi mamá y no tener otro tema que hablar que del CBC... Como que le doy demasiada importancia y como que... Otra cosa que me pasa es que la mayoría de mis amigos todavía están en sexto año del secundario...

- *¿De escuelas técnicas?*

- *De escuelas técnicas, y es como que están todos todavía en eso, y yo todo el día estudiando...*

- *¿Tenés amigos en el CBC?*

- *Amigos, no. Tengo compañeros de estudio, compañeros de clase, gente que me llevo bien sí, pero... Como todas las materias cambian de chicos, todos los cuatrimestres cambian de chicos, es como que... Hay dos o tres que están conmigo desde que empecé, y bueno..., son con los que me llevo.*

- *En líneas generales, ¿el ritmo del CBC, te gusta, te sentís bien, cómoda?*

- *Eh... Sí, lo que pasa es que a veces venir... Entre venir a la clase o quedarme en mi casa estudiando del libro, prefiero quedarme en mi casa estudiando del libro. Es exactamente lo mismo. Los profesores, o sea, te dan de ahí lo básico. En Economía pasa eso, viene y empieza a dar cualquier cosa... O sea, no es que dan cualquier cosa, dan, pero dan todo mezclado, como un día viene un profesor y otro día viene otro, en lugar de seguir con un tema y darlo bien, no, por partes, de a pellizcos. El próximo tiene que venir y "A ver qué están viendo, qué temas, a ver dónde había dejado". Entonces, directamente me quedo estudiando en casa.*

- *Bueno, Daniela, muchas gracias.*

- *De nada.*

María Eugenia, estudiante de Sociología, 16/11/01 (Sede Ciudad Universitaria)

- *Contame cómo te llamas, cuántos años tenés, dónde vivís...*

- *Me llamo María Eugenia Nieto, tengo diecinueve años y vivo a tres cuadras de acá.*

- Este, ¿qué barrio es? ¿Belgrano?

- *Belgrano.*

- Bueno, empezá a contarme un poco cuál es la trayectoria educativa de tus padres.

- *Mi papá, si bien es Contador, hizo cinco años de medicina también, y mi mamá es Terapeuta Ocupacional.*

- ¿Y dónde estudiaron?

- *Eh... Mi papá estudió al principio Medicina en la UBA y después en la UB para contador. Y mi mamá en la UBA.*

- ¿Y los dos están recibidos?

- *Sí.*

- ¿Ejercen su profesión?

- *Sí. Mi mamá esta ahora más dedicada... Al principio había empezado con la parte de terapia, o sea, rehabilitación, en el INCUCAI; ahora está más en la parte de anorexia y bulimia.*

- Bien, y contame tu trayectoria escolar. ¿Dónde hiciste la primaria y la secundaria?

- *Hice todo, jardín de infantes, primaria y secundaria, en el Cristófolo Colombo.*

- El Cristófolo Colombo, ¿es un colegio privado?

- *Privado, italiano. Se estudiaba italiano, castellano, inglés, y hacíamos latín también.*

- ¿Es por acá, por Belgrano?

- *Sí, queda en Belgrano, Belgrano Chico. Enfrente del INCUCAI.*

- ¿Es laico?

- *Sí, es laico, pero te enseñan... la religión católica, pero si querés. Es programático, no es obligatorio.*

- Y contame, más o menos, ¿cuáles son las diferencias que encontrás, o cuáles fueron las dificultades que encontraste, entre la escuela secundaria y el CBC?

- *Mi colegio era muy particular, porque más allá de que sea privado, aparte, vivía en una burbuja italiana, así que todas las leyes que corrían en mí eran italianas, ni siquiera argentinas.*

- Perdoname... ¿Qué son las leyes italianas?

- *Eh... Cualquier cosa... de... de la forma de tratarte, desde la forma de juzgarte en el estudio... La escala numérica del Cristófolo Colombo iba del... desde el tres al nueve; el diez, poco se usaba. Era muy exigente. Eh... Horarios, obviamente, diferentes. En el colegio iba desde las ocho de la mañana hasta las tres, cuatro... Días de deporte hasta las cinco... A la facultad voy un par de horas nada más. Eh... Más allá de la forma de enseñanza, obviamente es mucho más exigente el colegio, sea privado o no sea privado.*

- ¿Era más estricto el colegio secundario que el CBC?

- *En el sentido de... Lo que pasa es que es diferente... porque a mí en el CBC... Tengo un parcial y por más que yo estudie o me lea todos los capítulos por día, es un capítulo el que tengo que leer. A mí, ni en Antropología ni en Sociología, me tocó hacer ni trabajos, ni nada; yo lo único que hice fue leer la clase. En cambio, para el colegio yo tenía no solo más de tres materias sino que aparte tenía un régimen completamente diferente. Yo para cada día tenía que hacer un montón de cosas, no para una o dos fechas al mes. Es muy diferente. Yo, porque además valoro mucho el tema de la puntualidad y... mucho la burocracia del CBC y la forma de tratar, no solo al alumno, sino de tratarse a ellos mismos... Te están enseñando y enseñan cuando quieren y como quieren, pero es la forma en que se dan en la UBA, en el CBC, las clases.*

- ¿Algún docente del CBC hizo especial hincapié en esta diferencia de “modos” entre el CBC y el secundario?, pensando en las primeras clases.

- *No, lo único que siempre... es la amenaza “No se copien, porque cinco años no van a poder en la facultad, ¿eh?”, “No falten, no se atreven a faltar”, cuando falta toda la clase y somos cuatro personas las que estamos en la clase nada más. Pero en sí, diferencias... Lo único en que te hacen hincapié es que no es lo mismo, o sea, que estemos alertas porque no es lo mismo, que por más que no hagamos nada durante todo el mes, en el parcial no nos va a ir bien; pero son hincapiés con respecto al estudio del CBC, no a...*

- ¿Y vos sentís que no es lo mismo?

- *No, son dos cosas diferentes. De por sí, de las distintas maneras de moverse... Yo en el colegio tenía un régimen de horarios, eh... Tenía clases... Yo vivo acá a diez minutos de la facultad. Yo tengo compañeras, que viven en San Justo, que llegan y les dicen “No hay clases”. ¿Qué hacen las chicas? O sea, hay cosas que a mí no me gustan. Por eso es muy diferente una cosa de la*

otra.

- ¿En qué sede estás del CBC?

- *En Ciudad.*

- ¿Considerás que la escuela secundaria te aportó conocimientos suficientes o que te sirven en el CBC, o sentís una falencia de conocimientos?

- *Da la buena suerte que en mi colegio tuve mucho de filosofía, y, más que nada, en el CBC se ve Marx, Durkheim, Saint Simón, y más en Sociología, Antropología y Pensamiento, que son tres materias que hablan de eso casi. Así que por suerte no tuve problemas.*

- Y, ¿vos eso lo habías visto en la secundaria?

- *Sí, lo vi. Capaz que desde otra perspectiva, de otra forma. El CBC parece que es muy profundo pero, a veces, es profundo en temas puntuales, no de autores. Yo en la escuela vi autores en particular; son más movimientos lo que vi en el CBC, o revoluciones o cosas por el estilo. Es la única diferencia... Pero...no, el colegio me ayudó un montón. Bah, porque lo que hice tuvo que ver.*

- ¿Cuáles son las expectativas que tenés en relación al CBC y en relación a la carrera que elegiste, que es Sociología?

- *Eh... Mirá, yo, el primer cuatrimestre empecé con medicina, recién este cuatrimestre... Estaba entre las dos, entonces me anoté en Medicina, recién este cuatrimestre empecé Sociología. En cuanto al CBC, las expectativas son terminarlo rápido porque por lo que me dijeron no tiene nada que ver con la carrera y por lo que leí tampoco. No sé si es una manera... Ciclo Básico Común, pero es una manera de... Tengo que tomarlo como una introducción a la sociología porque si no... no hay manera de entender por qué nos hacen hacer un año de algo que no tiene que ver con mi carrera.*

- Para vos, ¿el CBC no tiene nada que ver con la carrera?

- *Yo no estoy en la carrera, no sé lo que la carrera...*

- Bueno, pero ¿por lo que pensás?

- *Por lo que leí y por lo que me dijeron... Por lo que yo leí de los años, no me hacen hablar ni de pensamiento científico, ni de antropología... O sea, es una base... Mismo lo que vemos en Sociología, son cuatro autores en todo un cuatrimestre. Es un cuatrimestre. No me dan mucho material para entender lo que... Ni siquiera, la postura... Yo tengo Antropología y Sociología como materias; Antropología tiene una mirada más... de la Antropología y cómo*

nació. Sociología es una postura de diferentes autores, te dan Marx, estudiá Marx, te dan Weber..., y listo, y nada más. O sea, y no me está diciendo qué es la Sociología, ni qué estudia, ni nada. Entonces, es una manera... Yo me siento... Mi idea del CBC es terminarlo rápido para empezar la carrera. No le veo una función.

- ¿Qué expectativas tenés sobre la carrera?

- Eh... Muchas, es mi futuro, y estoy apostando a esta carrera porque me gusta, porque me encanta lo que se hace, más allá del ámbito en que se maneja. A mí me encanta mucho lo humano. Eh... Es una perspectiva más de vida lo que estoy apostando en la carrera, mi futuro lo que se está jugando; a eso apostado, al futuro.

- ¿Cómo te ves en el futuro como Socióloga?

- Bien, espero. No, espero que bien; me gusta mucho, tengo muchas ganas de empezar la carrera. Tengo ganas de empezarla, no de hacer el CBC.

- Vos, ¿cuándo terminás el CBC?

- El próximo cuatrimestre, capaz empiece... Pero me dijeron que Economía es bastante difícil para darla libre... en febrero. Lo que pasa es que me dijeron que no puedo, debiendo materias del CBC, empezar Sociología así que tengo que empezar sí o sí el cuatrimestre que viene. O sea, el segundo del año que viene, a mitad de año, si se puede...

- Si se puede.

- Si se puede, lo más rápido posible.

- ¿Cuánto tiempo le dedicás al estudio?

- Depende, ahora estoy sin dormir porque tuve parcial lunes, ayer y hoy (Viernes). Pero en sí, casi siempre... Lo que pasa es que soy una... Escribo muchísimo, o sea, resumo mucho, entonces capaz necesito más tiempo de lo que tendría... Capaz lo entendí ya pero si no lo escribo no lo entiendo... No termina de fijarse la idea en mí, entonces siempre tengo que estar escribiendo. Le dedicaré, no sé..., dos o tres horas, mientras... Cuando termino de leer el capítulo, mientras esté al día y llegue bien para el parcial... estoy tranquila.

- ¿Y cuánto tiempo de estudio te depara llegar bien al parcial?

- Si estoy bien, leyendo clase por clase, si no estoy atrasada, mientras que sea una semana antes del parcial que esté bien tranquila, una semana y media. Depende de los otros parciales... Tuve otros parciales en que estuve cuatro semanas antes estudiando. Pero si tengo un parcial hoy, hubiese empezado la

semana pasada, miércoles, martes de la semana pasada. Una semana y media, diez días.

- ¿Estudiás todo el día?
- Sí, a la mañana no, pero sí.
- ¿Trabajás?
- No, me encantaría, pero no.
- ¿Buscás trabajo?

- Busco trabajo. Dejé mi Currículum en el Centro de la UBA a ver qué tal... pero no llamaron. Y más que nada ahora, que es casi fin de año... es medio difícil que me tomen; pero me encantaría conseguir laburo. Más que nada, primero me encantaría conseguir laburo de esto, o sea, de algo por el estilo de estadística... ¿viste?, de entrar en el tema; no me gustaría hacer otra cosa. Por suerte por ahora no tengo problemas económicos. Si no tengo problemas económicos, entonces, me encantaría buscar algo que apunte a eso, para ir adquiriendo experiencia. De cafetera acá no me gustaría laburar... Prefiero laburar de algo que tenga que ver... en base a esto. Aparte, no sé, me gusta. Ahora no, porque tengo los parciales, pero supongo que mañana, si puedo, o el sábado que viene, iré a la Escuela, a la Villa 31... ¿Viste que el CBC tiene ayuda en la escuela? Yo hago ese tipo de cosas. Entonces las hago..., de vez en cuando, si no tengo parciales.

- ¿Qué beneficios creés que te trae la cantidad de tiempo que le dedicás al estudio? ¿Creés que te trae un beneficio, en el sentido del rendimiento que después tenés en las materias?

- Eh... Depende, depende la materia y depende el parcial después. Por ejemplo, estoy resignada con Sociología, que ayer me tomaron algo que... Me maté estudiando una semana entera y me tomaron cualquier cosa. Ese tipo de cosas a mí me molestan.

- ¿Por qué “cualquier cosa”?

- Porque son preguntas que las puede responder cualquiera sin haberse estudiado once capítulos. Ese tipo de cosas... Vos decís “¿Cómo...?”

- ¿Y cómo pensás que te fue?

- Qué sé yo, bien. No era preguntas... Cualquier persona... Se las pregunté a mis hermanos, más chicos... No son preguntas difíciles y yo no podía creer que había estado dos noches sin dormir para una materia que... Ese tipo de cosas me molestan, pero es un beneficio propio más que nada. O sea, yo adquiero co-

nocimientos, más allá de que el día de mañana me pueda olvidar de todo esto, ¿no? Hoy por hoy me sirve.

- *¿Qué cantidad de materias tenés aprobadas?*

- *Todavía ninguna.*

- *Ah, porque estás en el primer cuatrimestre. ¿Y te dieron notas de los primeros parciales?*

- *Sí.*

- *Y, ¿cómo te fue?*

- *Bien, me saqué seis en los tres.*

- *En relación al tiempo que vos le dedicaste al estudio, ¿pensás que esa nota es acorde con tu esfuerzo?*

- *No. Yo tengo un problema, que siempre lo tuve. Es un problema de que me entiendan cuando escribo, pero eso lo tengo desde el colegio. Siempre me fue mejor, mucho mejor, en el oral que en el escrito. Yo, capaz, terminaba una materia en ocho o en nueve y no fue por el escrito. En el CBC te toman todo escrito, no te toman oral. Entonces siempre tuve un problema en eso.*

- *Pero, ¿por qué no te entienden?*

- *Porque no sé expresarme bien. O sea, todo mi conocimiento no sé ponerlo todo, no se me entiende, porque si no no me sacaría esa nota. Pero, no, es como que... no termino de enganchar la...*

- *Te cuesta hacer parciales escritos...*

- *A mí sí. A mí me gusta mucho más hablar y... dar un oral que dar un escrito. A mí me resulta más fácil. No digo que me cueste. O sea, lo sé; los escribo, todo, pero tendría un mejor rendimiento en un oral que en un escrito, siempre lo tuve. Entonces, el CBC, más allá de las preguntas que hacen, que hay preguntas que... tienden a una cosa y vos respondés otra, y el profesor no te responde lo... Vos le preguntás y “No, no. No respondo”, y bueno vos decís “Escribo lo que quiero”, y después... Como en Antropología, me saqué seis, y nos tacharon a todos los que teníamos el parcial ese, porque teníamos todos la misma pregunta y nos dejaron a todos una pregunta menos porque “Contestamos cualquier cosa”, dijo la profesora. Ese tipo de cosas que...*

- *¿Vos decís que las consignas no eran claras?*

- *No. Creo que, más que nada, el problema es que las consignas son claras pero a veces están esperando que vos escribas otra cosa. Hicieron una pregunta del indio, del desarrollo, y... Vos escribís todo lo que sepas. No sé qué*

quería. Hay cosas que... Por ejemplo, en Sociología, no, en Sociedad y Estado, preguntaban textual, del texto, de una frase del texto te decían “verdadero o falso”, cambiando una palabra, y eso no es intentar ver si vos sabés o no sabés una materia. Están buscando cagar ahí, es así. O sea, no están buscando ver si vos sabés mucho o sabés poco...o si entendiste todo lo que te explicaron; están viendo otra cosa. En esas cosas el esfuerzo mío no cambia. El esfuerzo que yo hago en el CBC, siento que es el que tengo que hacer. No puedo hacer más; me esfuerzo muchísimo por rendir la materias, pero, capaz, en el momento de darlas... O pasa eso de las consignas, o yo no entiendo las consignas y escribo lo que quiero, o no la contesto. Ese tipo de cosas, pero mi rendimiento creo que no estaría mal.

- En el caso de la consigna que decías, ¿qué le pasó a bastante gente que le fue mal? ¿Hubo alguna explicación por parte del docente, o ustedes le fueron a decir algo? ¿Pudieron hablar de eso?

- *Nosotros lo vimos desde un punto de vista que la profesora no entendió. Obviamente hubo, de los treinta que teníamos esa pregunta, porque éramos cuatro temas... De los treinta hubo cinco que fueron regular y los otros veinticinco tuvimos mal la consigna. Pero...fue porque, según la profesora, entendimos mal la pregunta. Pero no dio explicaciones, tampoco se las pedimos. Porque el CBC, mucho tiene de eso, o por lo menos para mí; es algo nuevo para todos nosotros y no sabés cómo se manejan. Es solo un año... No es para toda la vida... O es algo que sigue. Es solo un año y es como que está apartado de todo. Es como vos decís “Bueno, tendrá razón. Listo. Punto”.*

- ¿En la escuela secundaria también tenías esta dificultad con los exámenes escritos?

- *Sí, pero como yo tenía el oral, y era oral y escrito, tenía siempre la posibilidad de sacarme mucha mejor nota. Yo podía tener cinco o seis en escrito y nueve en el oral, y eso promediaba muchísimo.*

- Entonces, vos, en general, ¿estás satisfecha con las calificaciones que obtuviste en el CBC hasta ahora?

- *No. A mí me hubiese encantado sacarme mejor nota, a cualquiera, pero... como es algo nuevo... Tengo que entender que... O sea, ojalá me hubiese sacado un diez. Creo que es un proceso que tengo que... A mí me cuesta un montón, adquirir un proceso de..., adaptarme a un lugar, cómo se manejan, el tema del estudio... Los métodos de estudio a mí siempre me costaron. Para cada*

materia que estudiaba en el colegio tenía un método de estudio diferente, porque involucra un método de estudio diferente. Acá en el CBC lo tenés que lograr rapidísimo el método de estudio, porque no tenés tiempo de lograr un método de estudio. En el colegio, vos tenías un método para una materia, y el año que viene tenías la misma. Acá, yo tengo un mes y medio para decir “Bueno..., ¿por dónde empiezo?”, y para entender al profesor. Los profesores te dicen “Sencillo. Vos contestame en una frase y media porque no quiero corregir”. Bueno, contestás una frase y media y te ponen mal después. Otros te dicen “Explayate”. Bueno, tenés que entender también a cada profesor, cada materia. Son un montón de cosas diferentes.

- ¿A qué factores le atribuíis la diferencia entre las notas que te hubieras querido sacar y las notas que realmente obtuviste?

- *En parte... yo tendría que haber... Capaz, yo tendría que haber repasado más pero, no porque no sabía los conceptos, sino, capaz, para ser más clara en el escrito, que a mí me cuesta. Yo, capaz, en el colegio, tenía por temas y por conceptos. Yo acá tengo ocho conceptos, como mínimo, y cada concepto desarrolla otros conceptos... Tenés cincuenta cosas de cada tema, entonces yo no puedo escribir, no puedo desarrollar todo. Y después una teoría de cada cosa... Porque no tengo tiempo de facultad. Yo tengo solo dos meses para desarrollar todo un programa, o la mitad de un programa, y tengo que desarrollarlo en esos meses, y tengo tres materias. Entonces tengo que decir “No puedo estudiar cincuenta cosas, estudio veinte”; tengo que empezar a achicar. Es perderle el miedo al estudio o, capaz, expresarme bien en el escrito. Yo sé que mi problema es el escrito particularmente, por eso no le echo la culpa al profesor, ni nada por el estilo. Es problema mío. Es hasta que me acostumbre a los ritmos y todo eso.*

- En este caso de los métodos de estudio que vos tenés dificultad para volcarlo, vos decías que no le echabas la culpa al profesor, pero en relación a lo que te decían, “explayate” o “no te explayes”, ¿cómo vas manejando eso, entre lo que vos sabés, lo que podés dar en el parcial y la relación particular con el docente?

- *Yo... al parcial voy segura, voy con los temas sabidos. Yo sé que mi problema no es no saber temas sino cómo lo voy a volcar en el escrito. Ya de por sí no te dejan usar ni borrador ni nada por el estilo. Hoja, y te la firman; gracias que te dejan sacar una hoja de más, que te la firman, que están mirando*

todo el tiempo a ver qué cagada te estás mandando.

- ¿Te controlan mucho?

- *Sí, es mucho la amenaza de cinco años... Esto es la facultad, eso sí es mucho. El problema es el método y lo que busca el profesor; eso sí, tengo que pensar todo: que sea conciso, o que sea largo, como él dice, y después, yo, intentar que él me entienda, sobre todo eso. Pero eso es problema mío, no tiene ningún problema ni el profesor ni la facultad. Yo me tengo que adecuar a lo que venga.*

- ¿Cuáles son las modalidades de examen que preferís?

- *En el oral me siento más cómoda, yo. Pero como modalidad, me gusta más que sea un oral y un escrito, o algo por el estilo. No por mi caso particular, sino en el sentido de que, capaz, una persona puede explicar mucho más hablando en cinco minutos que en dos horas de examen. Creo que podés ver de qué manera podés relacionar... Son dos formas de evaluar diferente creo, y están evaluando una. En el escrito, las que tendrían que ser las preguntas, son preguntas de relación (ojo, que no me las hagan), pero tendrían que ser preguntas de relación de temas, porque que me digan "Describime algo"... Yo te lo describo pero... O sea, ahí hay personas que estudian el día anterior, estudian cuatro temas, les toman uno y ya tenés cinco puntos en la materia. Es muy relativo, los exámenes que toman a veces... Capaz, un examen de relación o más complicado busca más saber cuánto se sabe y cuánto no. Hay profesores que buscan qué nota te ponen, no están esperando que vos rindas un parcial o que sepas. Más allá de que casi ninguno busca que vos sepas en el CBC, hay profesores que llegan tarde o que se van antes.*

- Los exámenes que te tomaron, ¿no eran para que vos establezcas relación entre diferentes temas o problemáticas?

- *Muy pocos. En un parcial, puedo tener una pregunta de relación y tres de conceptos, o el Multiple Choice, que siempre está, y justificar la falsa, justificar por qué lo pusiste.*

- ¿El Multiple Choice, te parece una buena forma de evaluar?

- *Depende cómo sea. No creo que sea malo hasta un punto. El Multiple Choice de frases textuales del libro, a mí no me sirve. En el parcial de Sociología de ayer, nos daban una frase y cinco opciones, y después vos tenías que explicar las características de esa parte y decir por qué vos creías que era así, entonces vos tenías que explayarte sobre un tema, justificando la frase. Más o*

menos, ese tipo de Multiple Choice no me parece tan malo, pero no sé hasta qué punto el Multiple Choice es bueno, depende de lo que estén buscando en cada pregunta.

- ¿Se te ocurren otras modalidades de examen que te parezcan más adecuadas?

- *En el colegio, más que trabajos prácticos, escritos y orales no tuve.*

- ¿Cuáles son las modalidades de examen que te parece que reflejan mejor cuánto sabe el alumno?

- *Sería fantástico las tres. Un oral, un escrito y un trabajo práctico para la misma materia, no te digo para el mismo parcial. Como un desarrollo: en el primer parcial un escrito, el segundo un oral, y para reforzar la nota un trabajo práctico; una búsqueda. Porque están evaluando cómo se desarrolla toda la persona, como escribe, cómo habla y cómo realiza una búsqueda sobre un tema particular.*

- Y, ¿cómo te resulta esta última modalidad de examen, los trabajos prácticos o alguna monografía?

- *Es un incentivo eso, porque te están obligando a hacer una búsqueda, a ser activo y a buscar información. Vos para un parcial agarrás el libro y subrayás, como mucho. En un trabajo práctico vos buscás información, vos podés relacionar eso con otras cosas, más allá de que es más activo y más divertido. Pero, a mí todavía no me lo hicieron, un trabajo práctico, en la facultad, ni monografías ni nada por el estilo; pero a mí me parece bueno. Aparte, es un trabajo profundo sobre algo, por eso me parecen buenas las tres modalidades, porque no podés hacer un trabajo práctico de toda Sociología, porque no sirve de nada.*

- ¿Por qué elegiste cursar en la UBA?

- *Por mi mamá.*

- Por tu mamá, ¿por qué?

- *Porque... También estoy de acuerdo, no digo que no... Porque la UBA es la más imparcial. Vos podés tener un profesor que sea de una ideología, después tenés otro de otra, si no tenés que tener mucha mala suerte. Si yo voy a una privada, por lo general, tienden a una ideología, y para el tipo de carrera que estoy haciendo no me sirve. Si yo hubiese seguido Contabilidad, para mí haber ido a El Salvador, a la Di Tella o en cualquier otra privada... en sí no cambia, porque te están dando una materia que es irrelevante de la parte humana, o de*

la forma ideológica. Como es una carrera social, humana, creo que lo imparcial es lo mejor para mí, para que después yo pueda elegir desde qué punto de vista yo puedo ver mi carrera y la forma en que puedo yo vivir, desarrollarme y estudiar. Creo que es la más imparcial, porque es pública y puede mostrar todo tipo de ideologías.

- ¿Hubieras preferido ir a otra Universidad?

- *No, no. Da lástima un montón de cosas de la UBA pero...*

- ¿Qué cosas?

- *Eh... La manera burocrática que tiene la UBA, la manera que tienen, por lo menos en el CBC, de tratarnos mal, "Pendejo, no sabemos nada"; andá a recorrer todas las sedes para después volver a la misma, "Ah... ya me acordé". Te tratan de "che pibe". En ese sentido, pero no, no me arrepiento, para nada. No creo que sea mejor ir a ninguna privada, o a la de Morón, que creo que es pública.*

- ¿Tenías, económicamente, la posibilidad de afrontar otra elección?

- *Yo creo que a mis papás les hubiese costado un montón, más en este momento, pero creo que si se los hubiese planteado lo hubiesen intentado. Mirá, creo que mi viejo no hubiese tenido problema si yo le decía "Quiero ir al Salvador". Creo que les hubiese costado pero que lo hubiesen intentado. Mis hermanos van los dos a colegio privado y creo que si hasta el año pasado me pudieron pagar la cuota del colegio privado... Por lo que yo averigüé, las universidades privadas que yo averigüé, salía la mitad que mi colegio.*

- O sea, ¿se te ocurrió plantearlo como una opción?

- *Averigüé, pero más por Medicina. Averigüé por El Salvador, la Di Tella no porque no tiene, la UCA no porque, más allá de que soy católica, no quería que esa ideología esté en mí. En la UCES averigüé, que es carísima. Igualmente siempre averigüé precios, materias... Por Medicina, en su momento, averigüé en la Austral, que me gustaba, pero después me dijeron que no estaba bien, igualmente era una universidad carísima, costaba más de trescientos pesos por mes. A mí no me servía; es mi futuro lo que estoy poniendo en juego... pero gastar ochocientos pesos por mes es demasiado esfuerzo par mis viejos y para yo apostar a un futuro. Tal vez me conviene más estudiar en la UBA y después hacer un master en otro país, y me sirve mucho más a mí.*

- Cuando te cambiaste a Sociología, ¿también pensaste en la posibilidad de una universidad privada?

- No, no. Sociología, yo sabía que la iba a hacer en la UBA, Medicina era la única que no sabía. Cuando yo me anoté en febrero para Medicina no sabía; con Sociología eran las dos carreras que, por diferentes motivos, yo tenía ganas de seguir las. Medicina siempre me gustó pero no me gustaba la cursada. Me parecía que eran muchos años, y a mí me gustaba más la práctica y si yo me dedicaba a la Medicina iba a seguir Psiquiatría; era mi futuro. Eh... Y Sociología me gustaba mucho, me gustaba la antropología pero, de las dos, siempre tiré más para Sociología. Averigüé mucho sobre Sociología. Dejé Medicina después del primer parcial..., y me puse a buscar sobre Sociología, sobre todo después del CBC, las materias que tenía, cuál era el futuro de los sociólogos, qué hacían, y me pareció una carrera tronco, que pueden salir muchas variantes: puede haber un sociólogo en un hospital, o puede haber un sociólogo en una empresa... Eso me gustó mucho porque puedo ir en el futuro a un montón de cosas, capaz, mismo a la medicina, que a mí me gusta. Abre un montón de caminos diferentes y eso me gustó... No me gustó mucho la parte de estadística, pero bueno...

- Bueno, muchas gracias.

Nicolás, estudiante de sociología, 12/11/01 (Sede Nac. Bs. As. – Uriburu)

El contacto se realizó por medio de una compañera que en este momento está cursando con nosotros Sociología de la Educación, que es la novia de un amigo del entrevistado. Nicolás hizo contacto conmigo por teléfono dos días antes del encuentro, se mostró amable y acudió a la cita el día lunes a las 9:30. Nos encontramos en la puerta de Ramos y de ahí nos fuimos a un bar, donde se realizó la entrevista.

- Bueno, ¿vos ahora estás viviendo en Capital Federal?

- Sí.

- Contame, ¿tus papás tienen el secundario completo, el primario, son profesionales...?

- Mi viejo es Licenciado en Psicología, está ejerciendo. Él estudió hace relativamente poco tiempo, al tiempo que laburaba seguía estudiando. Él completó el secundario, o sea, dio las tres materias que debía, varios años después de

terminar de cursar. O sea, le quedaron un par de materias colgadas y, finalmente, unos cuantos años después dio. Empezó a estudiar en Psicología y estuvo diez o doce años, con un impasse en el medio y cursando con el nivel que te permite cursar laburando. Y bueno, por eso ahora está ejerciendo y no se recibió hace demasiado tiempo, hace dos o tres años. Y mi vieja es Maestra de Jardín de Infantes. En este momento es Profesora en un profesorado de preescolar, de educación preescolar, y es Psicopedagoga.

- Y tu viejo empezó a trabajar de psicoanalista recién ahora, ¿antes se dedicaba a otra cosa?

- *Mi viejo laburó bastante tiempo en el comercio, era empleado de comercio, en el rubro de reparación, ventilación y todo eso... De hecho, mi abuelo trabajó toda su vida en eso, bah, toda su vida no sé, pero toda su vida hasta que se murió. Y después, entró a laburar en la tarjeta Cabal y, este..., hizo ahí unos cuantos años y después se fue. Abrió un negocio con un par de compañeros de él de la tarjeta Cabal y después se fue para hacer una experiencia solo, y no le fue bien. Esto fue a mitad del año pasado, pero en ese momento ya tenía el título.*

- ¿Ya estaba ejerciendo?

- *Ya tenía el título; no había empezado a ejercer, y, mientras estuvo en el negocio, al principio estaba haciendo algunas cosas en una clínica en Lanús pero, bueno, ya el tiempo no le dio y dejó de laburar. Después, cuando cerró el negocio, empezó a ejercer en un par de lugares.*

- ¿Los dos son egresados de la UBA, tus viejos, no?

- *No. Mi viejo sí, mi vieja no porque Psicopedagogía, tengo entendido, no es una carrera de nivel universitario y la UBA no la tiene. Si es un terciario, lo cursó en un terciario de la provincia. No sé cuál será ahora el estatuto de la carrera, en este momento no sé si cambió.*

- Está bien. Y contame, ¿vos hiciste la primaria en una escuela del Estado, en una escuela pública, o...?

- *Hice la primaria en una escuela del Estado, Escuela N°15, distrito 11, en Flores, República Oriental del Uruguay; una escuela bien, digamos. Era una escuela copada: los chicos con buen rendimiento, tenía una cierta infraestructura; era una escuela de clase media. Clase media sin demasiados problemas; no era una escuela de ricos, pero sí era una escuela de una clase media con rangos, obviamente; pero sin gran problema... Está siempre la típica de que*

no llegan a pagar la cooperadora y qué sé yo... También yo recuerdo el caso de una chica, que realmente no tenían y que los padres estaban bastante mal, y, bueno, se hizo un poco en secreto, manteniendo guardada la figura de esta chica, pero..., por ejemplo, se le compraban zapatillas, porque realmente no tenían para comprarle zapatillas. Pero, bueno, por ser esto de que una buena porción de los padres podían sí pagar la cooperadora regularmente, la escuela estaba equipada; porque si la cooperadora no funca... Como la cooperadora andaba bastante bien había ventiladores en las aulas, había computadoras, los baños estaban bien, de vez en cuando pintaban, cuando hacía falta. Hablando, no hace mucho, con mi tío, me contaba que..., es un primo de mi vieja, es mi tío segundo..., que en la escuela esta no dejan entrar a la gente..., a los morochos, ni a los bolivianos, ni a los paraguayos, ni a lo que sea que venga más o menos de bajo. Esta escuela queda en la calle Carabobo, tres cuadras para abajo de Rivadavia. Yo vivo unas cuadras más allá, en Membrillar, a la misma altura de la plaza; son siete cuadras para abajo, y unas cuadras más para abajo ya hay una zona donde hay gente de menores recursos. Yo fui a una escuela del Estado desde el jardín, desde sala de cuatro, pero en preescolar me cambiaron, a una escuela que queda por ahí, en la calle Lautaro al 800, y esa hoy en día es una escuela de chicos de bajos recursos.

- Esa escuela también tenía primaria, pero a vos te dejaron solo en sala de cuatro de jardín.

- *Claro, yo hice solo hasta sala de cuatro de jardín y a partir de preescolar me cambiaron a la otra escuela. De hecho, un amigo de ese entonces, que vivía en la misma cuadra, iba a esa escuela y me dijeron "Bueno". Qué sé yo, calculo que me dijeron que en las condiciones de la escuela... y que en esa otra escuela iba este chico que yo conocía... Entonces daba como para que yo me cambiara. Y qué más... Y, hoy en día esta escuela, en donde yo fui en sala de cuatro, que hoy está recargada de toda esta gente que a la escuela donde fui yo a la primaria no la dejan entrar..., le dan una prioridad absoluta con la gente que viene de antes, y la gente que está en esta zona más de clase media, que no es que no tenga problemas, estoy seguro que más de la mitad está con los huevos en la garganta. Pero... así y todo sigue manteniendo cierta distancia con la gente de más bajos recursos, o con la gente que viene de afuera... Bueno, lo cual es jodido, porque la otra escuela obviamente tiene toda esta gente que tiene problemas en la casa... Probablemente tiene problemas en la casa y es mucho*

más jodido poder tener un nivel de enseñanza donde repercuta menos todo lo que viene de afuera... Se nota más...

- ¿O sea que vos terminaste ahí la primaria y de ahí rendiste el examen para ingresar en el Nacional Buenos Aires?

- *Rendí el examen. Había algunos compañeros míos de la primaria que ya habían decidido presentarse a rendir el examen. Bastantes, de mi grado éramos unos cuantos, cinco, y debía haber algunos más, y yo no estaba muy así... Qué sé yo. Y la quería decidir yo y me dejé estar, y el último día que te daban el certificado para poder presentarlo a anotarte yo dije "Bueno, voy a ver". Bueno, rendí y entré, y de todos esos compañeros que se habían anotado entramos tres, creo, ponele... Una chica entró al otro curso, la vi un par de veces y después ya no la vi más, así que supongo que no habrá terminado el colegio. A otra chica sí, pero no la saludé tampoco, no era demasiado amiga; iba a la división de al lado a la mía, pero igual no la saludaba. Tampoco es que yo no saludaba, no es que yo lo hiciera especialmente, pero viste cuando vos mirás una persona y si no te saluda ya está, chau. Tuve una experiencia ahí de seis años.*

- ¿En qué turno te tocó cursar?

- *En el de la tarde, lo cual para mí... Yo tenía ganas de entrar a la mañana.*

- ¿Vos venías de cursar a la mañana?

- *Sí, yo venía cursando a la mañana. Toda la vida fui a la escuela a la mañana. Además la mañana tenía como esa cosa... Algo... No sé qué, pero la mañana es mejor. No sé qué es, no sé qué era en ese momento. La gente que sacaba determinado puntaje para arriba elegía. Me acuerdo, los trece primeros elegían, los que tenían hermanos en el colegio también elegían y el resto iba a sorteo.*

- Para rellenar en las vacantes que quedaban.

- *Claro, para distribuir a los que entraban. Entraban no sé cuántos... Te diría que había treinta y cinco por división y tenías doce divisiones, cuatrocientas personas de mil y pico que se habían anotado para el examen. O sea, de movida mil quinientos para el examen; ya el segundo parcial no lo rinden todos los que empezaron y, bueno, después quedan esos cuatrocientos. Y nada, sortearon... Después de que me tocara a la tarde preferí la tarde antes que la mañana; un poco por ver la cara de zombies de la gente de la mañana que te dice "No, boludo, está todo mal". Están dormidos hasta las once de la mañana.*

Acá te levantás cuando querés y, bueno...

- Perfecto. ¿Hasta sexto año decís vos que te quedaste?

- *Estuve hasta sexto...*

- ¿Con una opción pero para otra carrera en realidad?

- *Claro, para Química. Y, bueno, ahí se deshacen y se rehacen las divisiones, mucha gente no sigue sexto año. Yo supongo que dos tercios se quedan a hacer el sexto año, siguen con el plan. Bah..., es una estimación que hago, no sé, tendría que ver bien.*

- Está. A mí me interesaría ahora, Nicolás, hacer un poco de hincapié en lo que sería la experiencia de cursar en el CBC, es decir, qué experiencias vos encontrás en lo que sería la escuela media y el CBC, la cursada del CBC.

- *Sí, encuentro diferencias. Buena pregunta. Bueno... Mirá, yo hice, a ver... el sexto año, con gente conocida, o sea, tuve varias experiencias de pre-universidad; ahora estoy en una, antes hice otra y así.*

- Sí, eso es cierto.

- *En la secundaria, la experiencia pre-universidad es más ligada al secundario. Estuve un año en la Universidad cuando entré a la carrera, y digamos que ahora vuelvo.*

- Digamos que vos fuiste metiendo el piecito en agua fría de a poquito.

- *Claro. [Risas].*

- No te tiraste de una a la piletta.

- *No me tiré de cabeza. El Buenos Aires es un colegio universitario, digamos, depende de la UBA. Uno podría decir que estoy dentro de la institución Universidad de Buenos Aires desde hace bastante tiempo. Igual, obviamente no es lo mismo estar cursando en el Buenos Aires que en cualquier nivel universitario, que en una carrera... No es lo mismo. Ni es lo mismo en el CBC. En principio, yo, la gente ya la conocía, la gente con la que hice sexto año...*

- Claro.

- *No todos eran del mismo año. Algunos de los que cursaron conmigo sexto año habían sido compañeros míos en quinto y otros no. Los veía en el pasillo, "Hola, ¿qué tal?", y nada más. Otros sí eran de otras divisiones, pero los conocía. Pero era un ambiente más...*

- Pero de todas maneras, en la estructura de la cursada, la manera de dar la materia, de tomar exámenes, la manera en que está armada la materia, es muy similar lo que es ese sexto año a lo que es el resto del secundario, ¿verdad?

- Sí, sí. También depende de la materia.

- Ah... Tienen libertad los docentes para cambiar...

- Y, por ejemplo, mirá, nosotros cursábamos cuatro materias en sexto...

Bah..., tenías opción a las otras dos, donde medio te fundías con el resto de las divisiones, de las otras especialidades, pero en las cuatro específicas tenía Química, Física, Análisis Matemático y Álgebra. Y en Química, por ejemplo, en toda la primera parte hicimos las cosas mucho más de laboratorio, no tanto de cursar en el aula; te introduce más en la técnica, en el manejo de los elementos, en el conocimiento de algunas técnicas analíticas. Porque, de hecho, cuando yo ingresé en la carrera de Química, si bien yo tenía una buena formación, creo que mejor era la de muchos que venían de industriales; nuestra formación en Química es muy buena, si bien se lo reconoce como un colegio de las humanidades y del estudio del latín, al pedo, y todo eso. Entre paréntesis, a mí, estudiar latín me gustó mucho. Decía, yo venía en mi carrera con un gran déficit en cuanto a manejo de los instrumentos, de conocimiento de laboratorio, en relación a los pibes que venían de las técnicas, que de taquito lo hacían. O sea, se manejaban con toda libertad con el material y yo andaba como un nabo. Si bien había pasado por esta experiencia de sexto año, que la mitad de año estuvimos laburando mucho en el laboratorio, la otra mitad fue más clásica, digamos. Pero la estructura es, de movida, una materia estructurada todo el año, lo que en el CBC son cuatrimestrales, así que de movida ya eso era un cambio.

- O sea que tenías las cuatro materias... Las cuatro materias son anuales entonces.

- *Las materias son anuales. O sea, ya de movida, ahí tenés una diferencia con..., digamos..., ya de estructura, más allá de lo que pasa adentro del aula. En cuanto a Química, ya te digo, es más de laboratorio entonces no son clases comunes, regulares, eh... Después, nosotros en el curso éramos pocos, exactas es una especialidad de las que menos alumnos tiene; éramos quince.*

- Claro, te permite una cosa más personalizada.

- *Más personal. Como que podés estar más ligado al docente, podés estar más ligado a tus compañeros. En cambio a las... En humanidad la mitad vinieron acá (Hace referencia a la cede de Ramos) y la otra mitad a Marcelo T. Más o menos, alguno que otro se fue para "filo" pero... Están llenas las aulas, pero igual de toda gente que vos conocés desde primer año. De movida, ahí es distinto el CBC con lo que es sexto año, que es una especie de continuidad, con*

sus diferencias, con lo que venimos haciendo.

- Claro. ¿Las diferencias cuáles serían?

- *Bueno, ahí te dije un par. Primero, el conocimiento que tenés con la gente, segundo...*

- Pero vos las diferencias esas me las estás planteando entre...

- *No el conocimiento, la relación que tenés con la gente la podés plantear tanto con el CBC y sexto como con el CBC y...*

- Claro, porque eso es lo que yo quería saber. ¿Vos te estás refiriendo a lo que es quinto y sexto como una experiencia aparte, o sexto y después lo que tenés de CBC cursado?

- *Por ejemplo, con la diferencia esta que tenés con la gente. Es... Te la puedo plantear con cualquiera de los años del secundario, incluido sexto, con el CBC.*

- Sí, sí, eso me queda claro.

- *La cantidad de gente lo mismo; en las aulas del CBC son cien personas, en el colegio treinta o treinta y cinco... Habremos terminado treinta, pero hubo otras divisiones que terminaron con menos gente; quedaron unos cuantos en el camino, alguno de los cuales volvieron a ingresar al colegio unos años más tarde.*

- ¿Se puede ir y volver?

- *Se pude ir y volver. Podés quedarte un año rindiendo; no te podés quedar con más de una materia previa, si te quedás con dos te vas y podés seguir en otro colegio con el mismo ritmo; si estás en tercero y te quedás con dos podés seguir en cuarto en otro colegio; ahora, si te quedás con dos... Muchos decían “Repito el año, pero acá. Rindo las previas y después empiezo al otro año”, en el año siguiente. Después, en cuanto a la cursada lo mismo, que es la vida diaria dentro de... Bah... Esa es otra diferencia, hablando de diario: en el secundario vas todos los días, en el CBC no; más yo, que voy... Claro, aparte yo soy un caso particular, porque estoy cursando una sola materia, entonces veo siempre a la misma gente, pero el resto va a una materia con una gente y a otra con otra.*

- Y después, cuando vos entraste a la facultad en exactas, ¿cuál sería el principal motivo por el cual después vos decidiste dejar?

- *¿Por qué decidí dejar? Y, yo creo que por muchas cosas. Primero, a ver... No sé... ¿Viste cuando dejás de verla, y decís “No, no me veo acá. No me veo acá, quizás, cursando el resto de la carrera. No me veo terminando”. No*

me sentía demasiado bien en esa. No es que no me gustaba, pero no me veía demasiado ligado a mis intereses, no a intereses económicos, quiero decir a las cosas que a mí me interesan, mis preocupaciones... Es como que estaba muy disociado el ámbito académico al resto de mi vida. En general, mis preocupaciones respetan a la realidad, a lo que uno percibe, y, no sé, me dio ganas de estudiar algo un poco más en relación... Algo que pueda ser instrumental a esas preocupaciones y... No sé, eso.

- Y ahí fue cuando hiciste el cambio a Sociología?

- Ahí hice el cambio a Sociología. Además, como conozco... Como te decía, mucha gente está en Marcelo T.; un poco conocía. Pero tengo dos amigos y una amiga que están en la carrera, Fer y Ale, que digamos que con Ale hice toda la secundaria, excepto en sexto, hicimos los cinco años juntos; con Fernando no, si bien con los dos tuve una experiencia de militancia juntos.

- ¿En el secundario?

- En el secundario, desde el '96, '97, con Ale desde antes. Con Ale, en realidad, desde el '95. Yo, a Fer no lo conocía y después confluimos en el '97, en una agrupación que se formó con gente... O sea, venimos de experiencias diferentes de militancia. De estar en agrupaciones, en colectivos, se formaban comisiones, y cosas varias. A Fer no lo conocía demasiado directamente y no... Yo seguí en contacto con ellos tanto en actividades militantes como en el resto de la vida, de las cosas que uno hace. Y un poco a través de ellos conocí un poco la facultad, más allá de lo académico, un poco la facultad y qué movida había adentro, los pibes...

- Y ellos no te acompañaron a cursar el CBC porque ellos ya estaban incorporados a la carrera.

- Claro, ellos vienen de... Hicieron en el '99 sexto, y en el 2000 entraron de lleno a la carrera.

- ¿O sea que vos el año que viene estarías entrando?

- Yo, el año que viene, si todo me acompaña, estaría ingresando, por eso ahora estoy haciendo cuatro, no quería hacer dos y dos, quería hacer las cuatro ahora, derecho: tres por UBA XXI y una por CBC.

- ¿Notás algo atípico o distinto de lo que vos estabas acostumbrado a hacer en el CBC? ¿Cómo es la experiencia de esta materia que estás cursando?

- De esta materia... Bastarrechea Rodríguez... En principio, nunca estuve en un aula con tanta gente, porque tanto en la secundaria como en la facultad

la cantidad de gente con la que compartía el ámbito era mucha menos. El teórico más grande en el que llegué a estar en la facultad era Orgánica II y había ochenta personas o más o menos. No, si en la carrera de Química teníamos... Tenía un ingreso de cincuenta personas... Es poco. Imaginate que yo llegué a tener teóricos de ocho personas, cinco. Las aulas son grandes, están preparadas para recibir mucha gente. En la facultad de exactas, no ahora, pero hace tiempo, si tenía mucha gente te chocabas en los pasillos, como ahora en Marcelo T. Además de que es un lugar enorme son dos pabellones para la facultad, y tenés unas cuantas carreras, pero, bueno...

- ¿Y vos en qué horario estás cursando ahora, a la noche, a la mañana?

- *No, yo ahora estoy yendo los martes y viernes de once a trece. En segundo lugar, que yo no conozco mucha gente... Hablás con alguna gente pero no hablo con toda. La regularidad con que ves a la gente es menor. Ahora, en cuanto a lo que hace a la actividad académica, no sé si es demasiado diferente el modo de dar la clase. Digamos, tenés el profesor adelante y los pibes atrás, y más o menos así transcurre la clase; el tipo habla y vos escuchás; podés hacer preguntas pero de todos modos es así, es la estructura clásica, es la estructura cátedra..., que no hay una tarima..., como sí había en el Buenos Aires.*

- ¿En el Buenos Aires había tarima para los docentes?

- *Sí.*

- ¿Y así vos cursaste todas las materias del secundario?

- *Sí, así cursé todas las materias del secundario.*

- Ah, claro.

- *Había una tarima para los docentes, salvo las aulas del subsuelo, que algunas tenían y otras no, pero todas tenían tarima Y, después, no tenés en las aulas de Química, o sea, los laboratorios obviamente no. Las aulas de Física tenían mesas grandes, tenías el docente adelante con el pizarrón pero eran mesas grandes donde te sentabas más en grupo, pero no había tarima. Después, tenés las aulas de Biología, que son la típica de teatro, que son gradas con el coso adelante... pero sí. Igual, más allá de lo que es..., la tarima es un elemento que es importante, pero igual también juega... Es muy gráfico, pero también ahí tenés la relación entre el alumno y el docente. Hay algunos que la usan más y otros que la usan menos, no quien no la use, obviamente, porque ya la estructura es esa, la estructura cátedra.*

- ¿Algún docente, tanto del CBC, de la materia que estás cursando ahora,

Economía, o este docente en particular como del sexto año, hicieron hincapié en la diferencia, dijeron esto no es el secundario o...?

- ¿En el CBC decís?

- Tanto de esta materia como las otras que has cursado en el sexto año, digamos.

- Yo, dos cosas te quiero decir, esperá. [Toma lápiz y papel].

- A ver, grafícame.

- No, me lo voy a anotar así no me olvido. Bueno, primero, la profesora de química, que tengo un buen recuerdo. Era una mina muy copada; cómo te digo, hacíamos mucho taller y ella, así de repente, se sentaba con nosotros en los bancos; era mucho más de grupo la cosa. En general, cuando uno labura en un laboratorio, es un poco la figura del taller de escuela técnica, y la relación que tenés con los docentes es mucho más cercana. En primer lugar, no existe, o no es permanente, la existencia de los que miran y aprenden y los que enseñan, hay mucha más interacción, hay más movilidad laburando; uno circula, no estás mirando el pizarrón; uno conversa con el docente, “Che, tengo una duda”, “Sí, mirá...”. Es diferente la relación que hay, y la gente que viene de técnica me dice que sí, que la relación con los docentes es mucho mejor; hacés chistes con los docentes, es otra onda. No te boludea el chabón, no tenés que guardar la forma, es otra relación; la relación de laboratorio es otro tipo de relación, por la forma y por la relación que tenés con el docente. Más en Química, los docentes son..., todos no pero los de laboratorio, son, la mayoría, pibes que están cursando y que son más grandes que vos, nada más. Son de niveles más avanzados y no importa. Algunos se recibieron ya.

- Y con respecto a este docente de...

- En el CBC no, ahora no, es más la estructura típica. El chabón habla. Cuando el tipo llega se sienta en la mesa y dice alguna pregunta, alguna duda de la clase pasada, algún comentario o duda que quieran hacer de lo que sea, tipo el diario o algo que hallan leído y les preocupa o no. Y así empieza la clase. Podés interrumpir para hacer preguntas...

- ¿En ningún momento hace mención de la experiencia anteriormente vivida, que sería el secundario, o de la experiencia próxima a vivir, que será la entrada a la facultad?

- Bueno, eso es lo que te quería decir, la docente de Análisis Matemático...

- ¿De sexto año?

- *No, perdón. La docente de Álgebra que tuve en sexto sí nos decía esto, “No es el secundario tal como venían haciéndolo”, que es la Universidad, “Yo acá no los vengo a cagar a pedos”. La mina tiene medio fama de dura en el resto de los años; yo no la tuve a la docente esta antes.*

- Ah... ¿los docentes son los mismos entonces?

- *Algunos sí, otros no, depende. Hay muchos docentes que te dan clases a vos que son docentes en la facultad, otros no, son nada más docentes del secundario, y algunos que están en sexto están en el resto de los años.*

- Claro, tiene una conformación mixta.

- *Este... bueno, ya me perdí. Ah...no. Que yo conozco pibes que hicieron el secundario con ella y decían “No, yo a esta mina la odio. Está todo mal, nos cagaba a pedos”, y eso. Y nada que ver, con nosotros re buena onda; entre otras cosas, nos decía “No ustedes ya no son pendejos, yo no vengo a imponerles forma ni nada. Ustedes hagan lo que quieran, pero eso sí, se ponen las pilas y aprueban así entran a la facultad, o no, pero yo no los voy a estar persiguiendo para que tengan la carpeta completa”. Un pibe que hizo el sexto con nosotros, que la había tenido antes como docente, también, nada que ver, cuando la tuvo en tercer año el pibe todo mal, con una bronca, y ahora nada que ver. Sí, el comportamiento, tanto el trato con nosotros, digamos, que con el curso, era diferente. La mina marcaba una diferencia no solo en los chicos, esto es diferente, sino en la actitud y en el trato que tenía con los estudiantes; no era solo decir “Chicos, hay una diferencia”, y después era todo igual. Había una diferencia en los tratos más cercanos, más afectivos si querés, menos de cátedra si querés. Igualmente, siempre está esa imagen, no se rompe, pero era menos disciplinar y más...*

- Y en cuanto al contenido, por ahí, de lo que fue el desarrollo de primero a quinto año, ¿vos considerás que fue suficiente para que vos te pudieras desenvolver tanto en el sexto año como en esta materia que estás cursando ahora?

- *Sí, creo que sí.*

- ¿No tuviste deficiencias en términos de conocimiento o algo así?

- *No, mirá, en el sexto año... Yo primero te hago referencia a lo que fue la experiencia por UBA XXI. En el sexto año tuve dos materias de Matemáticas, que son Álgebra y Análisis Matemático: Álgebra era una materia bastante complicada, que la tuve con la docente que te dije que había buena onda, de la cual*

tengo un buen recuerdo, pero era bastante dura con los chicos más pequeños; yo te lo digo pero no lo viví, qué sé yo... Este..., bueno, era una materia bastante complicada pero que, digamos, entre la formación que traía y el laburo docente aprobé; se hacía una integración. Igual, yo en cuarto y quinto no le había dado mucha bola a matemáticas. Te digo la verdad, yo, de primero a tercero tuve un rendimiento bastante bueno, pero después no le di pelota y me la llevé los dos años, pero por no darle bola, no porque me costara, más que nada porque no le di pelota. Así que venía medio con un pozo de cuarto y quinto año un poco, pero de todos modos anduve bastante bien, sabía algo. Ahora, la otra materia que tuve en sexto, Análisis Matemático, era la docente, medio que no tenía muchas ganas de dar y nosotros que no teníamos muchas ganas de aprender, y viste... No, no había ni buena onda ni mala onda, no quería ni controlar ni disciplinar, pero tampoco era... no sé... No era una relación... De la materia no aprendí un carajo, porque ni ella quería enseñar ni yo aprender así que fue una cosa... Se entabló una relación entre el curso y la docente... porque todo el curso le echaba la culpa a la docente, así que no se aprendía un carajo. Así que en el primer cuatrimestre de la carrera de Química empecé una materia y la dejé porque yo no me puse... Era más difícil, era una materia donde se iba todo el mundo, Análisis Matemático I, ya en la carrera y sin la formación de Análisis matemático de sexto, porque venía muy flojo yo de ahí, empecé y la dejé. En el otro cuatrimestre la agarré y la terminé, digamos que le di la bola que le tenía que dar. Y después no, las materias que estoy haciendo ahora... no tengo mucho problema. Tanto la formación que recibí en el colegio como la lectura que uno tiene más allá de lo que estrictamente el espacio de cátedra sirve, no me está trayendo demasiada complicación. No digo que sea así para todo el mundo... Cuando vino el flaco este, primera clase, nos dice "Yo no tengo problema en bochar al setenta por ciento de la división, al cien por ciento", y si bochan, bochan. Y bueno, más del cincuenta por ciento no aprobó el parcial. Yo me saqué ocho así que... no hay otra que hacer. No, y bien, rendí tres en realidad, porque de las cuatro que estoy haciendo una era a la misma hora que el de Economía, el de Antropología era a la misma hora que el de Economía, así que no pude ir; lo tengo en un recuperatorio. Ahora tengo que rendir cuatro parciales y el recuperatorio. Así que...

- ¿Y con qué expectativas empezaste vos aquel sexto año?
- ¿Con qué expectativas?

- Sí, ¿con qué expectativas mirabas la carrera en particular? Digo, a mí lo que me importa es... [Fin de la cinta].

- No, pensando en que... en un futuro laboral, con fines económicos. Quizá no sé si de inconsciente o de particular; no sé qué cosa; no empecé con esa idea, yo conozco a mucha gente que sí empieza a “bueno, voy a egresar y...”.

- Pero, por ahí no me refiero yo solo a expectativas laborales.

- No, no. Te lo voy a hacer general. Empezando por el tema laboral, yo no lo tenía como un eje, como hay gente que muchas veces sí lo tiene: en realidad mucha gente entra a la Universidad con una perspectiva de ascenso social o de... bueno... Yo, la verdad, no la tenía. No lo menciono como una virtud, simplemente no lo tenía, de hecho, ahora, en Sociales tampoco; no estoy pensando en mi futuro laboral, se me ocurre que no me gustaría pasarme la vida encuestando, no sé... Me gustaría más otra onda, la docencia no la veo mal, y pensaría en otro tipo de actividad, pero la verdad es que no lo pienso mucho.

- Y qué más, vuelvo al sexto año, ¿qué otras expectativas?

- Y, no, básicamente aprender. Me gustaba aprender; quizá esa fue una de las cosas que hizo que no me viera como químico, haciendo actividades, más allá del empleo, sino en actividad. No me veía en una actividad de química, no me veía a mí haciendo esas cosas en un futuro no muy lejano.

- Digamos, de esta cursada por el ciclo básico, ¿qué expectativa tenés?, eso y la carrera.

- Mirá, pienso que... ¿de la carrera o del CBC?, que, si uno quiere, el CBC es parte de la carrera, pero bueno...

- No, yo lo diferencio porque es mi instancia de análisis, pero...

- Sí, sí. Digamos, para la carrera en general. Eso yo te decía antes, que... son cosas con las que tengo más interés; está en relación con mi preocupación. Académicamente es esa la expectativa que tengo, con lo cual no pretendo decir que todo lo que vaya a ver me vaya a gustar, probablemente odie algunas cosas, pero justamente eso es lo que quiero, estar... Uno tiene que partir de dos cosas: uno tiene todo por aprender y todo por criticar también. No, creo que ningún saber es sagrado. Yo tenía un docente en Química, que el tipo decía “Ustedes tienen que saber que tienen todo por aprender”, y lo decía desde el “ustedes no saben nada y están acá para aprender, yo les vengo a enseñar y ustedes tienen que estar abiertos a aprender”, y generaba una relación de mierda, pero después, yo qué sé... En esos instantes donde el tipo se ponía delante del pizarrón

y decía “Ustedes no saben nada y yo sé todo, abran las cabezas. Ustedes tienen que estar abiertos a aprender”, uno no tiene que cerrar la cabeza, pero lo que decía el tipo me parecía una cagada, “Yo sé y ustedes no”. Y...

- ¿Y qué función le encontraste vos al CBC?, ¿qué utilidad creés que tiene?

- *Qué buena pregunta.*

- De alguna manera vos lo mencionaste como parte de la carrera, que es una manera de verlo.

- *Sí, supuestamente es parte de la carrera... En realidad se vive como un estanco, como un compartimento estanco. No es por nada que vos lo estás tomando como una instancia de análisis, porque realmente está diferenciado del resto de la carrera. En la práctica uno lo cursa en un lugar que quizás no lo vuelva a pisar en su vida. Está diferenciado, sí. Y la pregunta que me hiciste, ¿cuál era?*

- Básicamente, qué función le encontraste vos al CBC, qué utilidad creés que tiene.

- *Mirá, el tema del ingreso es jodido... Siempre fue un tema el ingreso. Están quienes dicen que es filtro, otros que es un igualador, que tenés que entrar a la carrera con cierto conocimiento. En ese sentido, uno puede pensar “Sí, está bien”, porque hay como un bagaje que uno debería traer de la secundaria que no todo el mundo tiene; entonces, para entrar a la carrera efectivamente y poder hacer no un “como si estudiaras”, una carrera en la que en realidad no estás aprendiendo nada, poder tener una carrera bien, poder apropiarte de lo que estás aprendiendo. Ahora, está la realidad de que justamente mucha gente viene con experiencias tan diversas... Con lo que es la secundaria, hay mucha gente que queda en el camino en esta instancia, en la instancia del CBC, y no creo que sea poca. Yo un día vi unas estadísticas que habían salido en Página/12, a mitad de año... No recuerdo bien, pero era bastante; era un porcentaje más o menos alto. Contaban en esa nota que para las carreras de exactas quedaban la mitad de la gente en el camino en el CBC, pero después seguía un porcentaje alto de los que quedaban, y de los ingresantes a la carrera egresaban efectivamente un porcentaje alto, que no me acuerdo cuál es. Y en las de sociales y en las carreras de “filo” era al revés, entraba más gente pero iban quedando en el camino a lo largo de la carrera. Entonces es jodido...*

- ¿Y en cuanto a tu persona, en cuanto a vos?

- Utilidad... *Mirá, yo te decía que no me trajo demasiado problema o no me está trayendo hasta ahora demasiado problema... UBA XXI, donde yo hice mis dos primeras materias, en el '99, no me trajo gran problema. Además, mientras hacía sexto hice en un cuatrimestre una y en otro cuatrimestre la otra, y ahora las cuatro materias. Pero yo en ese momento estaba trabajando de cadete y viajaba mucho en bondi, y leía en el bondi. La verdad, más o menos, estudié en el bondi... No es que no haya estudiado en mi casa pero...*

- Las de UBA XXI.

- Sí.

- ¿Sexto año ya te reclamaba más atención?

- *Las de sexto año sí, pero además de la atención, afuera estaba la cursada todo el tiempo, y si querés también leés. Me perdí otra vez, ¿qué te estaba contando?*

- Me estabas contando de los tiempos que le dedicabas al estudio.

- *Ahora le estoy dedicando más. También... estoy haciendo cuatro, pero me fue bien, me saqué dos ochos y un nueve, si lo queremos ver numéricamente Tengo que dar ahora dos parciales, el viernes y el martes, y el jueves otro, y la verdad es que estoy hasta las manos y voy a tener que estar estudiando todo el tiempo. Yo supongo que si me pongo las pilas me va a ir bien, no sé si igual que en la anterior ronda pero...*

- ¿Cómo es tu método de estudio? ¿Leés con compañeros, leés solo en tu casa...?

- *La verdad es que leo solo en mi casa.*

- ¿Y le dedicás mucha cantidad de horas a la lectura, o cómo es?

- *Respecto a lo de que leo solo, las que estoy haciendo por UBA XXI, no tengo contacto con gente, y si tuviera conocidos que estuvieran cursando lo mismo todavía... pero no tengo. La mayoría ya están en la facultad, de los que me recibí en el colegio, y la gente que conozco que no son pibes de mi generación... tampoco. Y en Economía no me junto, soy medio solitario para estudiar. No es que no me guste, pero prefiero estudiar bien primero yo y después estudiar con alguien, porque si no es como que no me sirve ni a mí ni al otro. Me siento más seguro habiendo estudiado bien antes.*

- ¿Estás trabajando en este momento?

- *En este momento, mirá, te decía que con Fer y con Ale, a raíz de la militancia, nosotros en el '98 tomamos contacto con un flaco que es Licenciado*

en Ciencias de la Educación, que se llama Pablo, que es conocido de Miriam. Vos estás en...

- ¿Es Miriam, de la cátedra?

- *Sí, bueno, pero no importa. Nos salimos del tema.*

- Cuando lea la entrevista va a decir "Ajá".

- *Nada, que él formaba parte de...él, Miriam. Bueno, el caso es que hicimos contacto con un colectivo; Ale participaba más que nada, yo después me prendí.*

- ¿El contacto es por tu vieja también?

- *No, no. Fue una cuestión... El '98 fue un año bastante movido, hubo un par de seminarios con respecto a la Ley Federal, corte de calles, hicimos unas jornadas de estudio y análisis de la Ley Federal, donde el rector dio su anuencia institucional, entonces ese día no hubo clases, hicimos estas jornadas. Había un panel donde primero habló Miriam, habló Pablo y habló Ana Lorenzo, y no sé si alguien más, y todos ellos formaban parte de este colectivo. La idea de este colectivo era contestar a las políticas oficiales y el tema, obviamente, era la Ley Federal, tanto su aplicación concreta como sus principios. Se hizo una publicación anterior, que tocaba toda esta cuestión, que fue una bibliografía bastante importante para nosotros. Nos ayudaron a hacer estas jornadas, Pablo nos ayudó a diseñar y quedamos en contacto con ellos.*

- ¿Vos estabas en quinto año?

- *Sí, estaba en quinto. Tomamos el colegio, y después nos siguieron los demás secundarios de Capital Federal. La toma de septiembre tuvo menos repercusión en los medios que la anterior de agosto, pero fue mejor para adentro. Con Pablo quedamos en contacto y para fines del año '98 se abre un centro cultural. Bueno, este centro cultural es una iniciativa de Floreal Gorini, que es un tipo del PC. Fue diputado por el Frente Grande. Pablo, efectivamente, fue ayudante de Floreal en el tema de educación en el '95. Pablo es del PC, y bueno... El centro cultural este está bancado por el movimiento cooperativa, los fondos cooperativos, el banco Credicoop...*

- Y conseguiste un laburo en la....

- *Ahora va. Esto fue así: empezamos a laburar ahí, pero no era un laburo remunerado.*

- Pero ¿vos lo considerarás un laburo?

- *No, esperá. Vamos a llegar, no te preocupes. Lo que pasaba era que...*

hicimos un taller en el '99, que éramos todo el colegio, por la militancia. Eso fue en el '99, que era la idea hacer una recorrida por el sistema educativo argentino. En el 2000 coordinamos algunos talleres; como ya lo habíamos hecho, ayudamos a coordinar algunos talleres parecidos.

- ¿Dónde queda el centro cultural?

- *Queda en Maipú 773. Había unas oficinas que eran del banco Crediccop; las movieron y pusieron el centro cultural. O sea, tiene plata.*

- Y ahí por ser coordinador, ¿ya cobrabas algo o...?

- *No, no, para mí era una actividad militante, y de formación.*

- ¿Y laburo del otro? Vos en algún momento me mencionaste que habías sido cadete.

- *No, esperá que termino con esta historia y después te cuento la otra. La idea era hacer una discusión hoy sobre el papel del intelectual, el banco mundial, y después una vuelta a la Edad Media y del origen de la Universidad. Estaba bastante tiempo, eran bastantes horas; hubo mucha gente que estaba laburando en eso y tuvo que dejar porque había que mantener a la familia.*

- ¿Vos vivís con tus papás todavía?

- *Sí, vivo con mis viejos y mi hermano. Eh... Entonces, después, a principio de este año, Pablo nos propuso hacer, a Ale y a mí, retomar este laburo con los medios, un poco desde el punto de vista de que los medios forman opinión y de que no es menor la incidencia que tienen, y hacer un análisis de cómo laburan los medios. Nos dijo que consiguió que se destinara un dinero. En principio, el que decide es Floreal Gorini, dirige toda la institución. El centro cultural está organizado en áreas...*

- Y si no es por conocidos, ¿cómo se entra, es libre o cómo se entra a participar?

- *Es más amplio... A ver... En realidad, la idea del centro cultural primero es que es una gran victoria del capitalismo en este momento, no solo a nivel económico sino a nivel cultural, y que hay que dar una batalla a nivel cultural. Va, obviamente, mucha gente que es del PC y otra que no, me encuentro yo entre ellos. La idea es que se hagan investigaciones, que se produzca conocimiento.*

- Es totalmente compatible con tu vida de estudiante este tipo de trabajos.

- *Sí. Este laburo es remunerado, pero ahora me pagan con eso. Este trabajo tendría dos líneas de investigación...*

- Sí. Perdoná que te interrumpa, porque me quedo un poquito con esto, porque esto también me interesa bastante. Vos, en un momento, relataste que estuviste trabajando como cadete, esto, ¿fue por un período muy breve de tiempo, fue un año?

- *Un año, sí.*

- ¿Fue tu única experiencia laboral por fuera de lo que tiene que ver con este grupo?

- *Y, sí. Digamos que sí, como experiencia así de laburo, y estar laburando y que te garpen, sí.*

- Ocho horas, ¿cómo es la cuestión?

- *No, era menos, porque no había tanto para hacer.*

- ¿Qué era exactamente? ¿Cadete en dónde?

- *Era un laboratorio médico, donde se hacían análisis.*

- Tenía que ver con tu otra vía de químico.

- *Sí, en realidad se puede decir que sí, pero en realidad no fue tanto por eso sino más bien... Yo consigo esto por mi tía política, que son sus parientes los dueños del laboratorio. Entonces mi tía me comentó "Mirá, están buscando un cadete", porque el pibe que estaba laburando en ese momento era el hijastro de la tía de mi tía, pero tuvo problemas de salud y tuvo que dejar.*

- ¿Y te tomaron a vos para hacer la misma tarea, que era el envío de resultados?

- *Sí, cobrar, llevar las porquerías que había que llevar, todo.*

- ¿Y cuántas horas laburabas?

- *Y, laburaba cuatro días por semana, toda la mañana. Depende, en realidad, no eran ocho horas por semana, pero tampoco había más para hacer.*

- Está perfecto.

- *Así que, bueno, ese era el laburo que tenía y, bueno, dejé de hacer esto cuando volvió este pibe. Eso fue...*

- ¿Y todavía ahora estás formando parte de este grupo de investigación rentado?

- *Sí, está el grupo este, pero también otras actividades que realizo ahí.*

- Pero no necesitás buscar tampoco otro laburo ahora.

- *Y, más o menos. En realidad, en este momento creo que una prioridad es estudiar y entrar en la carrera directa, en el ciclo de grado, y yo qué sé. El año que viene voy a ver, pero se me complica; ahora estoy cursando cuatro materias*

y estoy haciendo estas tareas en el centro cultural, entonces se me complica, pero las cosas no están bien ni en general ni en particular; así que yo necesitaría tener algo más de recursos, tanto para moverme yo como para aportar en casa o para lo que sea necesario. Yo, con lo que gano en el centro cultural, vivo yo, viajo, como al mediodía afuera, pero para más no da.

- Y con respecto a la cursada que estás haciendo ahora de economía, ¿qué modalidad de exámenes tiene?

- *Parciales, son dos parciales.*

- ¿Escritos?

- *El primer parcial fue un parcial escrito breve. El tipo te daba una hoja tamaño oficio con los renglones dibujados y el lugar que él consideraba necesario y suficiente para responder. Después, la segunda instancia de exámenes parciales que es el martes, es un Multiple Choice, o sea, no hay que escribir, hay que dibujar crucecitas.*

- Y vos ¿qué modalidad de examen preferís?

- *Es una cuestión lo del examen, también hay que ver si uno prefiere exámenes o no, mismo la palabra “examen”, es horrible... Aunque si bien esconde o remite a la misma realidad la palabra “prueba”, que se usa más en el secundario, uno podría llegar a entenderla como que uno se está probando a sí mismo, por más que alguien te pruebe. Ahora, cuando uno dice “examen”, parece que te abren y te examinan y uno dice “No”. Más allá de lo que es el examen, los nervios, el “si apruebo o no apruebo”, eso, esa relación que existe con la academia, entre los que saben y los que no saben, y los que te aprueban sobre un conocimiento válido o no. Es jodido, no sé... Yo ese tema no lo tengo resuelto, tengo una duda... ¿Qué onda con los exámenes...?*

- Claro. ¿Y a vos qué te parecen estas experiencias en particular vividas, que te pongan una hoja con renglones escritos?

- *No, eso ya me había pasado, en el secundario también, no fue muy...*

- El Multiple Choice también es un método que usaban en el secundario?

- *Sí, depende en qué materia. Yo tuve en Biología, me acuerdo, Multiple Choice. También teníamos pruebas para desarrollar y si querías podías escribir cinco hojas. No, en el colegio pasé por las modalidades de análisis que se te ocurren; no me acuerdo ahora pero creo que si me tirás seguramente las he tenido. Dentro de la lógica del examen, si aceptás la lógica del examen, no*

me parece mal en particular que te tomen así, es un examen más. Si el tipo te examina puede pretender que una de las cosas para examinar se esa, que seas concreto en lo que le estás diciendo y que con esos renglones te alcance.

- ¿En particular te generó alguna dificultad extra el método del examen por sobre el examen mismo?

- *Un poco. Yo siempre uso el margen hasta donde puedo, de un borde de la hoja al otro borde de la hoja; ahora, con respecto al examen en particular, si puede ser más jodido, no sé si fue más o menos jodido. En general, los exámenes de este tipo... Yo te decía que este año aprobó menos del cincuenta por ciento, éramos cien y aprobaron cuarenta y tres, y parece que es el año que más aprobaron, porque el año pasado aprobaron menos. No sé si fue más difícil que... Tenés que pensar bien qué poner.*

- Bueno, un poco, tu elección por la Universidad de Buenos Aires era algo que ya no estaba puesto en dudas ¿o sí, o se podía dudar después de cursar en el Nacional Buenos Aires? ¿Se puede dudar, se puede elegir otra universidad?

- *Es una buena pregunta. Podés entrar en otra universidad pero... en particular, yo... No dependés de cuál es tu... lo que quieras hacer. Yo tengo un amigo que se anotó en UTN y no en la UBA, pero en realidad la mayoría ingresa a la UBA por el lugar; la mayoría vive en Capital o por ahí; no hay pibes que vengan de Campana. El que vivía más lejos vivía en Ciudad Evita. No, pero por lo que es la institución... También depende de qué carrera querés hacer; puede ser que el hecho de que estés yendo al colegio este te tire a la UBA, pero no sé, depende. Había una flaca que fue al colegio, la conocí en el centro cultural, tiene un par de años menos que yo, y terminó quinto año y se fue a Chile a estudiar Educación... Cualquiera hizo. Además ¡Educación en Chile! ¿Ves?, puede pasar, pero la mayoría van a la UBA.*

- Bueno, gracias. Igual, si querés agregar algo más...

- *No, para mí está bien.*

Pamela, estudiante de sociología, 23/11/01 (Sede Uriburu)

La entrevista transcurrió en el subsuelo del CBC de Uriburu. Viernes, 17 horas. Para hablar nos sentamos en unos pupitres que están enfrente del kiosco de esta sede. La chica es muy amable conmigo en todo momento, y está muy

interesada porque va a estudiar también Sociología y me pregunta exactamente en qué consiste el trabajo y para qué materia, etc. Charlamos un rato de la carrera antes de empezar, y cuando terminó la entrevista también. Me preguntó en qué materias le convenía anotarse en el primer cuatrimestre, qué orientaciones había, etc.

Durante la entrevista nos quedamos todo el tiempo en este lugar, porque ella estaba esperando que le entregasen la libreta con la nota de Pensamiento Científico.

- Hola, decime tu nombre.

- *Me llamo Pamela.*

- ¿Cuántos años tenés Pamela?

- *Veinte.*

- ¿Y estudiás para...?

- *Sociología.*

- ¿Es el primer cuatrimestre o no, ya estás terminando?

- *No, no, ya termino...*

- ¿Y cómo te fue en las materias?

- *Me falta que me entreguen la segunda nota de dos parciales, pero las demás las promocioné.*

- ¿Y qué materias cursaste en el primer cuatrimestre?

- *Tenía Sociedad y Estado, que me saqué nueve, bah, promocioné con nueve; Antropología con ocho y Economía con siete. Y de este cuatrimestre, hace un rato que me entregaron de Pensamiento, que promocioné con siete, y me falta que me den la nota de Ciencias Políticas y de Sociología.*

- ¿Y estudiaste mucho para estas materias?

- *No.*

- ¿Y que relación encontrás entonces entre lo que estudiás y cómo te va?

- *¿A que te referís con eso?*

- Digo, que si el tiempo de estudio que le dedicás a las materias, tiene una relación con cómo te va o es algo que tiene que ver con otra cosa y no con tu dedicación.

- *Digamos, me parece que las notas son más el reflejo de cosas que ya sabía de antes, de antes de entrar a la facultad, como que son conocimientos*

que saco de otros lugares, y, por ahí, con la atención que presto en clase más que con el tiempo que estudio. Me parece que tiene más relación con eso...

- ¿A qué colegio ibas en la secundaria?

- *Eh...el secundario lo hice en Bahía, en Bahía Blanca y en Mar del Plata.*

- ¿Y dónde naciste vos?

- *Yo nací en Bahía, hice hasta tercer año en Bahía, después hice un año y medio en un colegio nacional de Mar del Plata y después hice otro año y medio en un colegio privado de Bahía, y ahí fue donde terminé. Después hice dos años de periodismo, que por eso también, como que el CBC me era más fácil, porque Periodismo es una carrera, bah, al menos como yo la tenía, muy amplia, y veíamos muchas cosas y entonces yo había cosas que ya sabía.*

- ¿Dónde hacías Periodismo?

- *En Mar del Plata...*

- ¿En dónde?

- *En un instituto que tiene convenio con la UADE, no, con la UCES, perdón.*

- ¿El Instituto era privado?

- *Sí, era privado, y, bueno, ahí hice dos años y me faltaba uno y dejé, porque me di cuenta que por el lado de periodista no iba a llegar a nada. Entonces, mi idea antes era hacer Periodismo y Sociología y dije “Bueno, mejor sigo Sociología”.*

- ¿Y encontrás alguna relación entre lo que aprendiste en todas las secundarias a las que fuiste y el CBC? Digamos, ¿pudiste aplicar algo, te sirvió lo que habías aprendido?

- *Sí, sí, sí, sobre todo lo que aprendí en el último año del último colegio que fui, que era privado... porque teníamos materias así, muy raras, tipo “Lectura de la realidad contemporánea”, y veíamos cosas así, actuales...*

- Y eso te sirvió.

- *Sí, tanto para Sociología como para Política, Economía, todo...*

- ¿Y vos ahora trabajás?

- *No, no...*

- ¿Vivís sola acá en Buenos Aires?

- *Sí, vivo en una pensión, cerca de acá...*

- ¿Y necesitás trabajar o no?

- *Sí, sí necesito. Por ahora me mantienen, pero es difícil...*
- *¿Tu familia te pasa plata para que vivas?*
- *Sí.*
- *¿Ellos trabajan en Bahía, o sea, viven allá?*
- *Sí, están allá.*
- *¿Y de qué trabajan ellos?*
- *Mi mamá no trabaja, es ama de casa, y mi papá es Físico y trabaja en un Instituto de investigaciones sobre el mar y esas cosas...*
- *¿Tu mamá también fue a la Universidad?*
- *No, ella hizo solamente la secundaria y después cursos de algunas cosas, pero nada.*
- *Y vos, me decías que necesitás trabajo, ¿estuviste buscando?*
- *Sí, estuve buscando, y después me colgué un poco por el tema de los parciales y después me desanimé un poco, porque quería buscar un trabajo que sea de seis o cuatro horas... Y para las entrevistas que me llamaron, eran todas para trabajos de ocho horas y no quiero... Bah, digamos, si no me queda otra... Ya el año que viene voy a tener que laburar sí o sí, así que voy a tener que ver cómo me organizo con la facultad, pero quería, digamos, poder dedicarle un tiempo a la facultad y no retrasarme, digamos, porque encima que es una carrera re larga, si laburo ocho horas, no voy a poder estudiar tanto como para poder llevarla más o menos a tiempo.*
- *Está bien, y decime, con respecto a acá, al CBC, ¿sentiste mucha diferencia con lo que era la secundaria cuando entraste acá, sentiste algún choque, qué sensaciones tuviste... sabías un poco de qué se trataba?*
- *Claro, digamos, para mí, el CBC es un cambio para la gente que viene de la secundaria directamente, yo ya, al haber hecho algo terciario, medio como que ya sabía manejarme adentro de una facultad, este..., los ritmos de estudio, el sistema de cátedras, todo... Pero lo que vi es que la gente que viene directo del secundario como que por ahí les cuesta un poco engancharse a los ritmos, al material que se utiliza para el estudio, todo... Es como que sí, que veo que hay como un quiebre, que por ahí en mi caso no pasó porque fue más... creciendo...*
- *Y con respecto a este quiebre que vos describís de la gente que viene de la secundaria, los docentes del CBC, ¿cómo funcionan en esto?, ¿vos creés que refuerzan esto, son neutrales o marcan un poco las diferencias con respecto a la*

secundaria?

- *Yo creo que, digamos, depende mucho de los profesores. Hay profesores que todavía te tratan como si estuvieras en la secundaria, y que te dicen “Lean de acá hasta acá y esto no. Bueno, y esto que estoy explicando está en tal lado”, así ¿entendés?, es como que son, eh... Más tirando a lo que es un secundario que lo que es una universidad. Y hay otros profesores que por ahí vienen, te dan la cátedra y ahí, chau, vos maneja...*

- ¿Y de la relación con los docentes qué me podés decir?

- *¿Entre docentes y alumnos?*

- Sí.

- *Mirá, yo tuve bastantes profesores jóvenes, y la relación era buenísima porque era de intercambio, entre el alumno y el profesor; no esa cosa de entrar y “hablo hasta que me voy y tomen nota”. Este..., después tuve profesores como muy distantes con relación al alumno.*

- ¿Y eso cómo lo vivías?, en relación a tu cursada, digo.

- *¿Cómo lo viví?*

- Digo, la forma en que se da la relación docente-alumno, ¿Sentís que impacta en el modo en que se desarrolla tu cursada?

- *Claro, por ejemplo, yo en Sociología tuve un profesor malísimo, y a mí, más allá de que me interesa lo que veo, este cuatrimestre fue una de las materias que menos me gustó.*

- ¿Por qué?

- *Por cómo la da el profesor, que tiene una cosa, no sé... Esa definición es tal, tal, tal, cero relación con la realidad, y no le preguntes nada porque le molesta, no sé... Y eso, no sé, me parece que no apoyan, bah, me parece que no sirven, porque si vos estudiás, de todo lo que estudiás te queda un diez por ciento o menos, y, por ahí, no sé, la teoría va a estar siempre en el libro y lo que tenés que aprender es más a aplicarlo a la realidad, eso es algo que no lo vimos..., cosa que sí me pasó con los profesores más jóvenes...*

- ¿Qué, había otro tipo de relación?

- *Claro, como otra relación, y además era algo no tan abstracto, no tan teórico, sino la relación entre los temas.*

- Y en los exámenes, a vos te fue bien en todo por ahora, ¿no?

- Sí, espero...

- Bueno, sí, pero venís muy bien... Contame un poco qué pasa en el

momento de los exámenes, ¿te resultan interesantes?

- *Es que es muy relativo, según los profesores...*

- Tal vez podés contarme de alguno que tal vez te haya llamado más la atención.

- *Sí, por ejemplo, en Sociedad y Estado, me parecía buenísimo el hecho de relacionar cosas, no sé, relacionar teorías y aplicarlas. No me copa tanto “¿qué es tal cosa?”, definir tal cosa, una definición, al final de una u otra manera te la tenés que estudiar de memoria; es mejor relacionar, tal vez de esa definición tenés una idea, pero es mejor relacionarla con otra cosa, con un hecho o algo así, eso me parece buenísimo. Este... y después, también tenés profesores que te preguntan qué es tal cosa, qué es tal otra, no sé, “enumere”, ta, ta, ta...*

- ¿Y a vos cómo te resultan esos parciales?

- *¿Qué, en cuanto a fácil o difícil?*

- Sí, y no solo eso, tal vez con respecto al método de evaluarlo.

- *Me resultan más interesantes los parciales que son más de aplicar el conocimiento de lo que estudiaste a algo así, eso me parece mucho mejor; además, es como que en el momento del parcial, me estoy dando cuenta, si sé lo que estudié, y si me sirve, y sé como puedo aplicarlo es mejor, porque, después, si me preguntás qué es algo... Lo tengo que estudiar de memoria y después me olvido y listo, y eso no me resulta demasiado interesante, ni práctico.*

- Y con respecto a la forma de los parciales, ¿hasta ahora siempre fueron escritos o también tuviste oral o algún Multiple Choice?

- *No, orales no tuve nunca, solo escritos. En una de las materias me tomaron un Choice, pero no me parece muy bien.*

- ¿El Choice o que no te hayan tomado oral?

- *No, lo del Choice. Me parece que en una carrera de Sociales no está bien que te tomen así, es como que, no sé, no me parece que puedan saber si entendí algo en las clases o de los libros cuando me toman un parcial así.*

- Y entre rendir oral o escrito, ¿qué preferís?

- *No sé, en el colegio tenía algunos orales, pero me imagino que acá debe ser distinto, así que todavía no sé, por ahora con los escritos está todo bien.*

- Claro, y en el momento en que hacés los parciales, ¿siempre estás un poco segura?, digo, ¿te quedás tranquila con cómo te va a ir o depende no solo de vos, sino también del docente, cómo corrige y eso?

- *Depende totalmente de cómo corrige el profesor y de lo que quiere*

leer.

- Y esto ¿cómo lo manejas, cómo te das cuenta qué es lo que quiere?

- *Porque... cómo explicarlo..., porque, por ejemplo, hay profesores que, vuelvo a lo mismo, no les importa tanto que vos hayas estudiado de memoria y que te sepas cómo son las cosas, sino que sepas aplicarlo, o que, por ahí, lo puedas explicar más con tus palabras, y hay profesores que eso no les gusta demasiado...*

- ¿Y de eso cuándo te das cuenta?

- *Creo que, tal vez, después del primer parcial, te das cuenta y ahí ves. Y bueno, para este tipo le tengo que poner más tal cual todo como está en el libro, y listo, pero... No sé, un poco también te das cuenta por cómo son en clase: si entrás a la clase y el tipo te repite todo tal cual como está en el libro y cuando vas al libro ves y decís, "Ah, esto es lo mismo que dio el tipo", entonces te das cuenta que en el parcial le tenés que poner eso, y después también te vas dando cuenta de qué es lo que quieren que pongas porque es lo que te dan en clase, de la misma manera en que lo dan en clase; si el tipo en clase te relaciona las cosas, lo más seguro es que va a querer que lo hagas así en el parcial.*

- Y con respecto al CBC en general, como parte de la trayectoria que vos obligatoriamente tenés que hacer para empezar la carrera, ¿qué te parece?

- *Yo creo... que el CBC está bien hecho, sobre todo para eso que te decía antes, para la gente que viene del secundario. Entrar de golpe a la Universidad, es como que es un cambio muy brusco, y además por, sobre todo por eso, por la diferencia que hay entre los distintos secundarios. Yo tengo amigos míos que por ahí están estudiando otras carreras que... qué sé yo..., no sabían quién era Marx, por ejemplo o qué había hecho, cosas que me parecen que son esenciales para entrar en la Universidad. Es como que el CBC da como una misma base a todos; por ahí me parece que es un poco largo, si ya más o menos tenés una idea. Me parece que es algo buenísimo, no sé, igual a mí me rompe un poco tener que perder un año, pero no, me parece que está bien el hecho de que exista el CBC.*

- Pero recién dijiste que está muy bien que exista y después que hacerlo era perder un año...

- *Digamos, para mí sí, pero de última tampoco lo perdí, porque algo aprendí, este... Aparte, qué sé yo, también vas viendo cómo se maneja una facultad tan grande como la UBA, donde hay mucha gente, donde nadie va a responder*

por vos más que vos, y son todas cosas que te tenés que ir acostumbrando, pero para mí el CBC está perfecto.

- ¿Y te molesta esto que decías de la UBA, que tenés que acostumbrarte a esa “soledad”?

- *No sé, es una cosa que molesta en el momento que uno lo está haciendo, pero después te das cuenta que es algo que te sirve para la vida misma, porque en el mundo nadie va a responder por vos, vos tenés que moverte, vos tenés que hacer las cosas, resolverlas y eso es algo que comparo mucho con el secundario. Ese último que fui, que era privado, ahí todo el mundo venía y te daba las cosas serviditas y yo creo que si vas a una universidad que también es así, cuando salís a la calle no podés pelearte un lugar, porque no sabés cómo manejarlo frente a la multitud, este... Y eso me parece algo buenísimo de todo lo que sea público.*

- Y el CBC, ¿vos creés que te va a servir para la carrera que elegiste, digo, por lo que sabés de la carrera?

- *Sí, sí, por el hecho de que es eso, es fijar y ampliar una base. Lo mismo que te de decía antes, no es lo mismo si vengo de un secundario que no sé quién es Marx y voy a la facultad y un tipo me dice, “Bueno, esto se relaciona con el Marxismo”, y yo me quedo “¿eh?, ¿cómo?”. Bueno, ya con el CBC hay cosas que ya sabés, entendés, podés relacionarlas con otras cosas... y sí, eso me parece esencial. Yo estoy totalmente de acuerdo con la existencia del CBC.*

- Y contame, ¿por qué elegiste Sociología?

- *Porque, digamos, mi idea... Yo lo que quiero hacer es trabajar en un medio gráfico, este..., por eso estudié periodismo, y me interesa mucho el tema de lo social, cómo afecta todo al hombre, moviéndose dentro de un grupo, eh... Y, bueno, es como que yo, para poder escribir sobre algo así, tengo que tener una base de conocimientos, por eso estudio Sociología.*

- ¿Y elegiste la UBA porque querías o porque no tenías otra opción?

- *Tenía otras opciones, medio lejos o más incómodas, digo, de las nacionales...*

- Claro, pero ¿podrías haber ido a una privada o tenías que ir a una universidad pública?

- *No, no, no podía, pero tampoco, por lo que ya te dije antes, tampoco hubiera querido. O sea, si hubiera podido creo que tampoco hubiera ido; igualmente es como que ni lo pensé, no sé me ocurrió como una posibilidad. Ya te digo, mi*

idea era entre las nacionales y entre las nacionales. Ah, también estaba entre esta y la de La Plata, esas fueron como las que quedaron para decidir últimas. Pero me pareció como que la UBA tiene ya un reconocimiento en todos lados, no solo acá en Argentina, y además porque te relacionás con tipos grosos, tenés profesores que, por ahí, leías cosas de chica y ahora está ahí, es tu profesor y está al lado tuyo...

- Y eso te gusta...

- Sí, y además por el hecho de que está en Buenos Aires, y las cosas que... Digamos, a mí me importa mucho todo el movimiento y todo lo que pasa, y las cosas que pasan, pasan acá en Buenos Aires, y de eso por ahí te das cuenta cuando vivís en una ciudad del interior que depende todo el tiempo de Buenos Aires, desde si hay un paro o no hay un paro, o si chocó un colectivo o no chocó, este... Entonces, me pareció que para estudiar Sociología, mejor que estudiarlo acá... Por eso me vine acá a Buenos Aires, y además porque la UBA... Bueno, igual todavía no empecé la carrera, pero bueno, creo que es lo mejor.

- Bueno, es todo, te agradezco mucho.

Escuela y diversidad cultural en la Ciudad de Buenos Aires

Lic. Mariana Beheran

Introducción

A partir de mi trabajo de tesis de maestría⁽¹⁾ acerca del tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, y de mi trabajo en el Programa de Entrenamiento Intercultural del Grupo de Estudios Sociales (GES) de la Universidad de Buenos Aires, comencé a dialogar con docentes y autoridades de escuelas, notando una demanda clara en cuanto a la necesidad de aprehender herramientas que les permitiesen “trabajar” con la diversidad cultural existente hoy en las escuelas de la ciudad. Se trata de escuelas con alta población inmigrante (o descendiente de inmigrantes), proveniente en su mayor parte de países limítrofes y de Perú.

En nuestro país la diversidad cultural ha sido vinculada, históricamente, a situaciones problemáticas. En la actualidad, sin lugar a dudas, para muchos sectores e instituciones la diversidad cultural es entendida como un problema de difícil tratamiento. Y en el ámbito de la educación esto ha sido y es evidente. Considero que esta situación se corresponde, entre otras cuestiones, con la

¹ “El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires”, tesis en elaboración dirigida por la Prof. Marta Maffia y el Magister Alejandro Giusti.

necesidad de seguir desarrollando investigaciones vinculadas a la migración y la escolarización.

La Argentina es un país caracterizado por su historia de inmigración. Desde mediados del siglo XIX el gobierno había comenzado a promover la inmigración europea con el objeto de poblar y “modernizar” el país. Entre los años 1881 y 1914 llegaron a la Argentina alrededor de 4.200.000 personas (Devoto, 2003). A partir de entonces, el sector político gubernamental recurrió a la escuela para tratar de homogeneizar y convertir, entonces, tanto a los criollos como a los europeos en las bases para la construcción de una conciencia nacional (Juliano, 1993). También desde mediados del siglo XIX, La Argentina ha sido un país receptor de inmigrantes de países limítrofes y si bien estos flujos migratorios fueron menores, tuvieron un crecimiento sostenido. Su peso relativo sobre el total de la población nunca superó el 3%.

La inmigración europea fue la inmigración blanca valorada, generalmente, de manera positiva. Muchos de sus hijos y nietos lograron ascender social y económicamente. Aunque también es cierto que su presencia también estuvo caracterizada por la formulación de estereotipos como el de “tano bruto”. Por su parte, la inmigración de países limítrofes estuvo signada con el estigma de la barbarie. A pesar de todo esto, la inmigración limítrofe logró insertarse laboralmente (Benencia, R. y Karasik, G., 1995; Grimson, 1999).

¿Qué pasa en la actualidad en las escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, con alta población inmigrante o descendiente de inmigrantes? ¿Qué tipo de relaciones se dan entre los estudiantes, los docentes, las autoridades, y el resto de la comunidad educativa siendo partícipes de un espacio históricamente caracterizado por la tendencia hacia la homogeneización cultural?

Inmigración y escuela

Como señalara anteriormente, desde mediados del siglo XIX el gobierno había comenzado a promover la inmigración europea pero, en realidad, esta ya estaba siendo impulsada por los mecanismos de redes sociales migratorias y atraída por el desarrollo de la economía argentina. Sin embargo, a través de la Constitución de 1853, que promocionaba la necesidad de un proceso de poblamiento migratorio y la creación de una comisión de inmigración, comenzó a

hacerse visible el nuevo rol del Estado en torno a la temática.

Ahora bien, los inmigrantes que llegaban no traían con ellos la “modernización”, sino más bien una historia signada por la pobreza y por la esperanza de poder concretar un ascenso social. Sería la escuela, entonces, la encargada de convertir a inmigrantes y criollos en la base constructora de la identidad nacional argentina. En este sentido, en la consolidación del Estado Nacional el carácter igualador fue primordialmente difundido frente al carácter liberador, pues se entendía que a causa de las diferencias sociales, culturales y económicas que traían consigo los inmigrantes de aquella época era necesario “moralizar” e “igualar” a la población por medio, sobre todo, de la escolarización primaria (Alliaud, 1993).

El proyecto educativo de Sarmiento y Alberdi se plasmaba en las escuelas primarias con la difusión de normas, valores y principios que el ciudadano “de-bía tener”. De modo que la escuela argentina nació con la función de lograr la homogeneización cultural necesaria para la consolidación del Estado Nación.

A lo largo de la historia, el discurso político gubernamental, la mayor parte de las veces, ha mantenido su carácter pro-europeo y ha ido delineando importantes rasgos discriminatorios respecto del resto de los inmigrantes.

En la década de los '90, La Argentina ha intentado insertarse en un nuevo escenario mundial, caracterizado por las transformaciones del capitalismo, la globalización y el desarrollo tecnológico. A partir, sobre todo, del gobierno de Menem se instalaron un conjunto de medidas destinadas a instaurar un nuevo proyecto económico. Así comenzó a ponerse en práctica la desregulación de los mercados, la privatización de las empresas públicas, la concentración de la economía en un limitado grupo de agentes, etc. El poder del Estado empezó a debilitarse y comenzó a desregularse el mercado de trabajo y a resquebrajarse todo el conjunto de conquistas laborales. La convertibilidad de los años '90 significó aumento del desempleo y de la precariedad laboral.

En este contexto se acentuó la reproducción de las formas de discriminación para con los comúnmente llamados “nuevos” inmigrantes (me refiero a los inmigrantes limítrofes y de Perú). Como señalaba anteriormente, la presencia de estos inmigrantes en nuestro país no es nueva, sin embargo empezaron a ser mayormente visualizados en la década de los '90. Esta mayor visualización de estos colectivos migratorios coincide con el reforzamiento del discurso político gubernamental, y el de otros actores sociales, como ser el de algunos sindicatos,

o bien el de los medios de comunicación masiva, que estigmatizan a los inmigrantes como ladrones, portadores de enfermedades, y porque de esta manera no se problematiza ni el modelo económico ni las prácticas políticas.

A partir de la fuerte crisis del año 2001, la situación migratoria de nuestro país comenzó a cambiar. Muchos inmigrantes limítrofes comenzaron procesos de retorno a sus países de origen. Sin embargo, muchos de ellos ya forman parte de nuestro país y se encuentran “integrados” desde algunos puntos de vista.

¿Cuál es el estado de cosas después del proceso de retorno que se inició a partir de la crisis de 2001 y de la devaluación monetaria argentina? Romero (2004) en su trabajo “La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares”, señala que “[...] es sabido que la institución escolar está encargada, como indica la Ley Federal de Educación sancionada en 1995, de ‘fortalecer la identidad nacional’ y ‘afianzar la soberanía de la nación’, un propósito enunciado y ampliamente compartido desde mucho tiempo atrás”.⁽²⁾

Me pregunto, entonces, ¿cuál es el rol de las escuelas, que he seleccionado, frente a la diversidad cultural? ¿Continúa vigente en ellas el rol “homogeneizador”? ¿Reproducen las escuelas los discursos de diversos sectores sociales en relación a la estigmatización de los inmigrantes? Estas son algunas de las preguntas que estructuran mi trabajo de tesis.

Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y diversidad cultural en la actualidad

En la Ciudad de Buenos Aires las escuelas están agrupadas en veintiún Distritos Escolares. En virtud de los barrios que abarca cada uno he realizado una selección de escuelas de dos distritos que exhiben características socioeconómicas diferentes y que, a su vez, cuentan con una mayor proporción de estudiantes extranjeros (Secretaría de Educación del GCBA, año 2002).

Se trata de un estudio de casos, y en este sentido, como afirman Stake (1994) y Coller (2000), se trata de analizar el referente empírico seleccionado en su propio contexto y, en mayor profundidad, lo que pone límites a las generalizaciones y permite comprobar, ilustrar o construir una teoría o parte de ella.

2 Romero, L. A. (coord.): “La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares”, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2004.

La investigación que estoy realizando es predominantemente cualitativa en cuanto a la metodología. Las técnicas de recolección de la información son la observación con distintos grados de participación, las entrevistas semiestructuradas a informantes calificados (funcionarios del ámbito de la educación, directores de escuela, docentes, personal no docente, padres, estudiantes), charlas informales con miembros de la comunidad educativa, y grupos focales con directores y docentes. Estas técnicas me permiten describir la realidad social, las percepciones y vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones y, en tal sentido, identificar el tipo de relaciones sociales que se forjan al interior de las escuelas, los tipos de tratamiento que se le da a la diversidad cultural, así como también determinar si en ellas continúa vigente el rol históricamente homogeneizador de la escuela pública argentina.

En mis primeras aproximaciones a las escuelas, conversando con directoras y docentes y explicándoles de qué se trataba mi trabajo, comencé a evidenciar que para mis interlocutores no existía problemática alguna en relación al tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas. Tampoco parecía haber en ellas relaciones interculturales conflictivas.

Cuando yo mencionaba, simplemente, el tema de mi tesis, docentes y directoras muchas veces manifestaban que en las escuelas “no existen problemas de discriminación cultural”, o “conflictos entre culturas distintas”. También aclaraban que los problemas eran otros: la pobreza, la violencia familiar, el alcoholismo, la drogadicción de los padres, etc. Sin embargo, con el correr de los días, mis entrevistados comenzaron a manifestar la existencia de diversas situaciones problemáticas.

En principio pude identificar dos primeros grupos de expresiones en relación al tratamiento que, en tales espacios, se le da a la diversidad cultural.

Un conjunto de expresiones recogidas reflejaban la necesidad de los docentes de encontrar herramientas que les permitiesen “trabajar” con la diversidad cultural. Este grupo de docentes expresa ver en la diversidad cultural un verdadero problema a la hora de enseñar. Una de las expresiones más representativas señalaba:

“A los chiquitos bolivianos les cuesta hablar porque ellos tienen un vocabulario muy escaso... Por lo general son tímidos... Lo que pasa es que en la casa no hablan, no hay mucha comunicación. Es el papá la figura. La mamá está muy sometida.”

Otra docente me explicaba:

“Ellos no tienen vocabulario... No pueden estructurar, porque no conversan.”

Por su parte, para otro conjunto de docentes la diversidad cultural no refleja un problema:

“En esta escuela no hay tantos problemas porque los chicos bolivianos ya están integrados a la escuela... porque vienen desde el jardín. Ya la mayoría se han olvidado de su otra cultura.”

En el primero de los casos, se hace alusión a la cultura de un grupo nacional, “los bolivianos”, desde la carencia de ciertos atributos. “A los chiquitos bolivianos les cuesta hablar...”. En el segundo caso, el problema ya no existe porque “ya la mayoría se han olvidado de su otra cultura”.

De modo que de mis primeras charlas informales con docentes deduzco que la diversidad cultural es vista por ellos como un problema cuya solución parece ser la pérdida de la cultura originaria.

Surge entonces el interrogante de si estas expresiones manifiestan el encuentro- desencuentro entre docentes y estudiantes o entre nativos y extranjeros. ¿Cuáles son los grupos que interactúan en el interior de las escuelas que visito?

Una docente de una de las escuelas visitadas me comenta:

“Yo he notado mucho que los papás bolivianos, no las mamás, son de pegar... de castigar. El castigo corporal es cultural... Y lo toman como algo natural... Hasta la mamá... El marido a la esposa.”

Las docentes encuentran que la “cultura boliviana” es muy distinta a la de ellas: otras costumbres, otras formas de comunicarse, otras expresiones de género. Estas diferencias las alarman, las preocupan. Consideran que su labor se ve dificultada por ellas.

Con el correr de los días comienzan a aparecer algunas otras expresiones que me ayudan a precisar mi visualización en términos de grupos de interacción al interior de las escuelas.

Primero, sin embargo, me parece necesario aclarar que en líneas generales los docentes y autoridades de las escuelas visitadas, pese a la manifestación de prejuicios y estereotipos en relación a los niños y niñas inmigrantes, o hijos de inmigrantes, no manifiestan muestras explícitas de discriminación hacia ellos. Con esto me refiero a que si bien puedo evidenciar diversos estereotipos o prejuicios

manifestados por docentes y directores no presencié situaciones caracterizadas por muestras explícitas de discriminación.

Ahora bien, en varias oportunidades, en las entrevistas o charlas informales, aparecieron expresiones como las siguientes:

Docente A: *“Nosotros teníamos, ponele, treinta chicos en un grado y dos o tres de acá del (hace referencia a un barrio) ‘X’. De terror. Pero manejables, a veces sí y otras veces no... Pero una directora que se jubiló... Nosotros teníamos: estos chicos no entran, estos no entran... Y como se jubilaba dijo: Sí, anoten a los del (hace referencia a los de otro barrio) ‘Y’. Anoten a los de ‘Y’. Y ese año empezaron a entrar los primeros... dos o tres del ‘Y’. Dos o tres de la villa. Al año siguiente ya los teníamos a todos... Y no pertenecen al radio de la escuela... Y ahí empezó el cambio... el cambio cultural.”*

Docente B: *“Yo soy de la generación que al villero se le decía ‘cabecita negra’, porque soy de esa generación, hija de europeos. Y sin embargo yo no soy así y mis hijos tampoco.”*

Docente C: *“Porque también estamos cansadas... Cuando comentamos nosotras en la sala de maestros, por ejemplo, lo que este pibe dice: ‘Nos vienen a sacar el trabajo’... Muchas veces cuando vos estás comentando con una compañera el caso de una determinada familia -que no se ocupan, y que vienen, y que comen, y que hacen, y que piden y que piden y que nunca dan-, también decía: ‘Che, al final tenés la frontera para todo el mundo...’. Nosotras también vemos algunas realidades que nos molestan respecto de la apertura que da nuestra República Argentina a nuestros hermanos y a veces sí siento que están abusando porque yo no recibo lo mismo cuando me corro del país.”*

A partir de estas expresiones considero que uno de los grupos que interactúan en la escuela es el de las “docentes y directoras”, que se identifican con determinadas características de pertenencia.

En muchas expresiones aparece la referencia valorativa de ser “hija de europeos”. Esto alude al histórico discurso de valoración de la inmigración europea, discurso que manifiesta, a la vez, un alejamiento de las culturas latinoamericanas.

En este grupo, la mujer no es golpeada porque esto no está culturalmente aceptado. “El castigo corporal es cultural... Y lo toman como algo natural... Hasta la mamá... El marido a la esposa”. En la cultura de este grupo parece no

existir la violencia familiar. En todo caso, lo que se manifiesta es la definición del grupo a partir de su diferenciación de los “otros”.

Además, a este grupo no deberían entrar los de otros grupos. “Al año siguiente ya los teníamos a todos... Y no pertenecen al radio de la escuela... Y ahí empezó el cambio... el cambio cultural”. Esta entrada es vista en términos de amenaza.

El grupo también se define por sus carencias: “Que no se ocupan, y que vienen, y que comen, y que hacen, y que piden y que piden y que nunca dan”. El grupo todo lo da pero no recibe nada a cambio.

Primeras imágenes

Como señalara anteriormente, este trabajo refleja algunas primeras reflexiones en relación al trabajo de campo que estoy realizando en algunas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Lo cual implica que las reflexiones no están acabadas ni son definitivas.

Por eso elijo llamarlas “primeras imágenes”, pues son observaciones a las cuales les he asignado algunas primeras ideas y conceptualizaciones teóricas. Son imágenes que pretendo seguir construyendo acerca de los escenarios de la diversidad cultural en la escuelas de la ciudad.

Hasta aquí he presentado algunas expresiones de lo que llamo el “grupo de docentes y directoras”. Pero en la continuidad de mi trabajo de tesis, intentaré completar mi análisis con lo recogido a través de observaciones, charlas y entrevistas, con los niños y niñas de las escuelas, con las madres y padres de estos, y con los demás miembros de la comunidad educativa.

Anteriormente señalaba que en mi recorrido por las escuelas no he presenciado situaciones de discriminación vinculadas a la diversidad cultural presentes en las escuelas. Sí, en cambio, pude observar manifestaciones estereotipadas y prejuiciosas en relación a colectivos migratorios como el de los bolivianos.

Los prejuicios involucran siempre el rechazo de un “otro” al cual se entiende como parte de un “grupo negativo” y suelen estar fundamentados en elaboraciones del pensamiento humano que se conforman a través de la generalización y el desconocimiento. Pueden ubicarse en el horizonte de los procesos cognitivos pero cuando los individuos pasan de este lugar “del pensamiento”

hacia el de la acción, decimos que desarrollan “prácticas discriminatorias”.

Considero que las expresiones de los docentes, con los que tuve contacto hasta el momento, no “llegan” a convertirse en dichas prácticas. Pero creo que su autodefinición grupal conlleva inevitablemente la negación de los otros grupos culturales presentes en las escuelas.

Así, las prácticas docentes en relación al tratamiento de la diversidad cultural suelen estar caracterizadas por:

* Estrategias que entienden que “no discriminar” significa no ver las diferencias. Lo cual implica finalmente la negación de lo diverso. Con esto quiere decir que: la diversidad cultural existe. Las relaciones interculturales son conflictivas pero negarlas no lleva a su solución.

* Estrategias que entienden a lo cultural como problema. Con lo cual características de grupos culturales diversos son entendidas como carencias, defectos, enfermedades.

Los comportamientos de los hombres están enmarcados dentro de contextos sociales, culturales, políticos y económicos determinados, atravesados por prácticas discursivas que les son exteriores y, además, por sus propias convicciones. En tal caso sería interesante trabajar con los docentes en la reflexión de ideas que entiendan a la cultura como prácticas comunicativas, lo cual implicaría acercarse a la cultura de un determinado grupo entendiéndola como un intercambio de significados formados siempre a partir de la interacción social.

BIBLIOGRAFÍA

- **Alliaud, A.:** “*Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*”. Vol. 2, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.
- **Benencia, R. y Karasik, G.:** “*La migración boliviana a La Argentina*”, CEDAL, Buenos Aires, 1995.
- **Bourhis, R. y Leyens, J.:** “*Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre grupos*”. Ed. Mc Graw Hill, Madrid, 1996.
- **Coller, X.:** “*Cuadernos metodológicos. Estudio de casos*”. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 2000.
- **Devoto, F.:** “*Historia de la Inmigración en la Argentina*”. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2003.
- **Grimson, A.:** “*Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*”. EUDEBA, Buenos Aires, 1999.
- **Juliano, D.:** “*Las minorías étnicas en Argentina. La autorreproducción social y el tratamiento escolar de la diferencia*”. Mimeo, Barcelona, 1993.
- **Romero, L. A. (coord.):** “*La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*”, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2004.
- **Stake, R.:** *Case Studies*. En Denzin, N. Lincoln, I. J. (Ed.): “*Handbook of Qualitative Research*”. Thousand Oaks, Sage, 1994.

Prácticas subalternas en espacios oficiales de reproducción de identidades:

La escuela como difusora de un discurso contrahegemónico.

Jornadas de Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo

30 y 31 de Agosto 2005

Brescia, Florencia

Este trabajo se aboca al análisis de la construcción de la hegemonía dentro de instituciones reproductoras del sentido común, analizando particularmente las funciones de la escuela y descubriendo aquellas prácticas y discursos que rompen con la estabilidad de dicha hegemonía, que provienen tanto de espacios ajenos a las instituciones educativas como intrínsecas a ella.

Los discursos y sentidos que circulan en nuestra sociedad y que aportan a la construcción del imaginario acerca del indígena en nuestro país provienen tanto de instituciones sociales legitimadoras como de instituciones provenientes de la sociedad civil, como la escuela y la familia. Sería demasiado simplista, sin embargo, suponer que estos actores son meros reproductores del discurso oficial y que responden exclusivamente a los intereses de los sectores dominantes de la sociedad; no solamente porque concepciones reproductoristas de esta naturaleza no permiten pensar en una definición dinámica de la cultura, sino además porque no concibe ni permite explicar modos subalternos de resistencia social y resignificación de sentidos al interior de espacios oficiales del campo cultural.

Los discursos emitidos por Enrique Samar, director de la Escuela N° 23 General Manuel Savio, son analizados en este trabajo poniendo en cuestionamiento algunos mecanismos forjadores de un imaginario social frente a las prácticas y discursos contrahegemónicos producidas por actores que integran el establecimiento, protagonistas de la construcción y difusión de un discurso subalterno acerca del indígena. Si por un lado este trabajo se dirige a destacar el rol que cumple la escuela en la construcción de la relación nosotros-otros, al mismo tiempo tiene por objetivo revelar los modos de dominación y las relaciones de poder que conforman las columnas centrales de las instituciones educativas desde sus orígenes y que necesariamente acompañaron la definición de reglas para la construcción de una identidad nacional.

“La historia de un país es su identidad, es todo lo que nos pasó como sociedad desde que nacimos hasta el presente, allí están registrados nuestros triunfos y derrotas, nuestras glorias y nuestras miserias.”

Felipe Pigna

Históricamente, la escuela ha sido una de las instituciones más eficaces para la construcción y legitimación de un pasado “representativo” de la identidad de un pueblo, como si tal supuesto fuese posible. Toda cultura implica construcción, y la escuela es el espacio, es el *aparato*, donde dicha construcción se realiza en su transmisión y se establece de modo menos autoritario que en otras instituciones. Casi como una pedagogía demagógica, la transmisión cultural propagada por la escuela se alista detrás de la propuesta de identidad nacional, siguiendo los lineamientos del Estado bajo el cual surge y al cual representa.

El final de la época de los movimientos de liberación nacional en las Américas se superpuso con el surgimiento de los nacionalismos en Europa, entre 1820 y 1920. A partir de entonces, las lenguas nacionales, particularmente las impresas, mostraron una importancia ideológica y política fundamental, (Anderson; 1983). La enseñanza pública en La Argentina adquiere en este sentido una importancia destacada, nace como un claro proyecto político que sin embargo pretende disfrazar bajo supuestas políticas integradoras los intereses de una elite conservadora cuyo fin era homogeneizar las prácticas culturales (pre)existentes a

la conformación del Estado argentino. Las naciones modernas surgieron sobre la base de promesas; pertenecer a una nación implicaba ser portador de una serie de cumplimientos que la nación debía garantizar. En este sentido, la construcción de una identidad nacional que homogeneizara a su vez que opacara los derechos y reclamos de diversos grupos étnicos avaló que se hiciera oídos sordos y ceguera histórica a las desigualdades culturales. En la batalla de la organización nacional, lo primero que se garantizó fue el programa inmigratorio y el aniquilamiento de los indios. Para legitimar estas y otras *prioridades* políticas el Estado procuró garantizarse la transmisión de una versión “oficial” de los hechos, contando con numerosos mecanismos de difusión, entre ellos la escuela pública, laica y obligatoria, ese espacio de integración nacional, intento de erradicación de identidades culturales heterogéneas.

La creación y posterior adquisición de una cultura común es un ideal democrático reinventado a través del tiempo de acuerdo a los acontecimientos históricos que experimenta cada nación, reinvención pluralista y de aparente apertura que -en el caso argentino- nunca se desvió de los intereses del bloque histórico vigente. Constituye un mero detalle que los unitarios llamaran “bárbaros” a los federales y que estos denominaran “salvajes” a los unitarios, dado que ambos casos aluden al atraso y supuesta falta de civilización de los adversarios, y las víctimas de masacres o cuando menos exclusión social serían los mismos, cualquiera fuese el triunfador.

La etapa colonial es la menos estudiada en nuestro sistema educativo, y precisamente dicho período histórico esconde varias de las claves de interpretación del presente argentino. Durante este período comienzan a conformarse las elites que perdurarían en el poder, los repartos desiguales de tierras, los permisos nefastos para la trata negrera -base de las fortunas de la mayoría de las familias “patricias” argentinas-, (Pigna; 2004). Como toda nación moderna, La Argentina se sostiene sobre un mito fundacional que da sostén a los techos identitarios contruidos mediante la difusión de su historia. La identidad nacional argentina ha sido construida desde la historiografía oficial, como un país *blanco y europeo*. Tal como afirma Enrique Samar, director de la Escuela N° 23 General Manuel Savio, modificar desde la escuela la idea de país blanco y de raíces europeas, negadora de su historia y origen indígena, “*es una tarea difícil, porque en general los maestros tendemos a reproducir a raíz de tener muy arraigados en nosotros lo que recibimos como alumnos*”. La leyenda transmitida entre líneas sostiene

que *los* argentinos descienden de los barcos; sin embargo, el mito fundacional que reproducen libros y manuales respecto de que más del 85% de la población argentina es de origen europeo se encuentra hoy cuestionado por mucho más que discursos de las minorías y lecturas alternativas de la historia argentina. Una investigación reciente indica que el 56% de los argentinos tiene antepasados indígenas. Si bien entre las personas que poseen “huellas” indígenas en su ADN solo el 10% es indígena puro, el resto verifica un origen amerindio, según el Servicio de Huellas Digitales Genéticas de la Universidad de Buenos Aires⁽¹⁾.

Discutida y cuestionada desde los años sesenta como un aparato de reproducción de las relaciones sociales, los debates más progresistas sobre la educación no han logrado construir en reemplazo de la idea de enseñanza arbitraria un lugar autorizado pero no autoritario. Si nos guiamos por los contenidos de manuales de historia con los que se educaron las generaciones de quienes hoy poseen más de 30 años, comprenderíamos el comienzo de la historia argentina como una nación cuyo surgimiento debe gracias al desembarco de los españoles, respaldado por discursos negadores de un pasado indígena que cuando hacen referencia a estos utilizan de modo peyorativo términos como “los indios” o “los salvajes” e inclusive a los “nómades de cultura inferior”. ¿Cómo se despierta ese sentimiento de pertenencia a una nación si no es a través de un imaginario articulado en símbolos de pertenencia y reconocimiento concretos? Según se lo analice, la nacionalidad no es solo *imaginada* e *imaginaria*, sino una combinación de signos y experiencias que generan efectos de producción y reconocimiento sobre los individuos que forman parte de esa *comunidad imaginada*. Aquí radica la paradoja, puesto que al mismo tiempo que se trata de vínculos imaginados, se remite a *experiencias compartidas*; y sin la necesidad de protagonizar los hechos ya que son las propias instituciones del estado las encargadas de transmitir una única historia oficial.

La escuela como campo de conflictos y resistencias de una cultura

Si la cultura es para Gramsci un espacio donde se da la lucha por la apropiación del sentido, la escuela es aquel en donde los conflictos y las resistencias

1 El estudio fue realizado por el Servicio de Huellas Digitales Genéticas de la Universidad de Buenos Aires y publicado en Clarín en noviembre de 2004.

de una cultura se manifiestan. La escuela pública, como establecimiento educativo estatal, se caracteriza por su capacidad de *enseñar lo que no se sabe*; de instruir, formar e informar mediante textos literarios, manuales de historia, transmisiones orales, entre otros. Una vez ingresado al mundo de la escolaridad primaria, el alumno recorre de la mano del maestro casi uniformemente la historia “oficial” del país, a la cual accede en calidad de instruido y aprende a reconocer y respetar a determinadas figuras denominadas próceres (y no otras), y a reconocer como legítimas y hasta unívocas ciertas decisiones políticas (y no otras). “*En la primaria en general las maestras realizan un recorrido casi uniforme hasta el siglo XIX; todos los años dan los mismos temas: Revolución de Mayo y 9 de Julio, San Martín, Belgrano y ‘los indios’, tal como los llaman*”, afirma entre irónico y resignado Samar. Para el director de la Escuela N° 23, la mayoría de las maestras de nivel primario reproducen de manera textual y sin juicio crítico los manuales didácticos que proveen los contenidos curriculares. “*Un poco la práctica hace que las maestras tiendan a ser conservadoras y a repetir lo que siempre dijeron o lo que dice el manual; y los manuales en general no están con el enfoque del prediseño, al menos el nuestro*”. Para Gramsci, esta formación acrítica basada en la reproducción de un discurso oficial puede variar si se implementa otro tipo de educación, aquella que introduzca una variable alternativa a la mecánica-tradicionista. “*Allí donde existe esa facultad crítica, la historia no es más un libro de noticias, ni la biografía una novela; la elocuencia no vale más que el pensamiento, ni las afirmaciones audaces o las afirmaciones policromadas tienen el lugar de los argumentos*”, (Gramsci, 1984: 135).

“*Estuve luchando mucho contra eso como secretario y como vice; una vez que integré el equipo directivo me dediqué a que las maestras empezaran a trabajar de una forma distinta*”, asegura Enrique. Pero el problema no es solamente esta práctica automática sino la dificultad de procurarse de otros materiales para una enseñanza alternativa. El material didáctico utilizado por los docentes es complementado por material que provee el equipo directivo del establecimiento. Artículos periodísticos, cuentos, autores poco difundidos por la tradición escolástica, son algunas de las herramientas utilizadas por esta escuela para romper con la lectura tradicionalista de algunos de los mentores de la denominada y pretendida “identidad nacional”, aquellos responsables de sentar las bases para un imaginario de nación progresista y europeísta. Las ideas positivistas jugaron un papel importante a fines de siglo XIX, fundando no solamente una visión

elitista y eurocentrista respecto de la nación que intentaba consolidarse como potencia agroexportadora, sino que además se manifestó como un individualismo liberal y racionalista que enfrentaría la fuerte estratificación que producía con respuestas basadas en factores biológicos congénitos. Lo que se conoció en adelante como “darwinismo social” (especie de macroselección natural por la cual pueblos de razas “bien dotadas” genéticamente que resultarían capaces de arribar a la civilización mientras que las consideradas razas *inferiores* no serían aptas para ello) muy pronto se manifestaría en teorías y respuestas reproducidas y transmitidas por maestras y maestros frente a las aulas. De esta manera, las desigualdades sociales que se consolidarían y profundizarían en adelante eran verificadas *positivamente* y justificadas de manera impermeable y sin fisuras en el contexto ideológico que se vivía.

Cabe destacar algunas de las obras que marcaron los lineamientos ideológicos reproducidos por la escuela, en cooperación con el proyecto de país que se pretendía: la obra de Bunge⁽²⁾, por ejemplo, se resume en lo que él mismo denomina “hibridación degenerativa”, empeñada en destacar los vicios y carencias de indios y negros y cuya concepción conduce al dualismo valorativo que hoy sigue vigente, aquel que destaca lo europeo y norteamericano como arquetipos de lo bueno y lo latinoamericano -la degradación de lo humano- como propias de lo descartable, inservible, (Vazeilles; 2001). La división de clases de la Argentina colonial, fundada en la diferencia racial entre blancos e indios, responde en gran medida a las concepciones oligárquicas de Lugones y Sarmiento, quienes ofrecían explicaciones simplistas basadas en el determinismo positivista de las razas para justificar los acontecimientos históricos del pasado, presente y futuro de la nación que creían poseer y proteger del “salvajismo y barbarie”. En una época llena de sobrevivientes del genocidio que significó la masacre del desierto comandada por Julio Argentino Roca, Lugones afirmaba que “*los hijos sin mezcla del conquistador blanco dominaron, como herederos de la superioridad de aquel, al indio y al mestizo, evitando mezclarse con ellos para conservar esa condición (...); instrumento convencido del blanco, su aspiración suprema es servirle de elemento leal, por no decir pasivo, en el trabajo, en la milicia y en la política*”⁽³⁾.

2 Bunge, Carlos Octavio: *Nuestra América*. Ensayo de Psicología Social. Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1918, 6ta. edición.

3 Véase Vazeilles, José Gabriel: “*Las ideas autoritarias de Lugones a Grondona; la ideología oligárquica en el siglo XX*”. Buenos Aires, Biblos, 2001. Retoma a Leopoldo Lugones en “*Historia de Sarmiento*”. Buenos Aires, Eudeba, 1960.

Todas estas ideas, plasmadas de diferentes modos en libros de estudio y manuales didácticos de la época (y de las que siguieron), son las que han trascendido en el tiempo, instalándose en la memoria cultural y dando forma a construcciones que coexisten en el imaginario social acerca del indígena en nuestro país. Hoy por hoy, en el barrio de Bajo Flores existen colegios que de manera sutil y con explicaciones amables evitan la incorporación de alumnos “portadores de apellidos o caras indígenas” y tienden a inscribir a “chicos blancos y rubios”, asegura Enrique Samar, siguiendo con los mecanismos de exclusión y discriminación difundidos por ideólogos y colegas de generaciones anteriores. La Escuela N° 23 General Manuel Savio sin embargo, “a pesar” de su proximidad geográfica con la comunidad boliviana del Bajo Flores, actualmente reúne a varios alumnos de descendencia indígena. *“Hay muchos chicos salteños, jujeños y bolivianos; un poco tiene que ver con las características del barrio pero en general tiene que ver con el proyecto institucional de la escuela.”* El proyecto institucional de la escuela, asegura, *“no nace por la cantidad de chicos que hay de origen indígena, sino porque consideramos que debe ser así”*. En este punto vale detenerse y preguntar qué se entiende, precisamente, por aquello que “debe ser así”.

Prácticas subalternas en modelos de enseñanza contrahegemónicos

Analizando la escuela italiana, Antonio Gramsci señala con atención los peligros de una enseñanza íntimamente ligada a la transmisión de habilidades específicas en lugar de conocimientos generales y más vinculados a lo cotidiano, que él llama *humanísticos*. En este sentido alerta sobre el “riesgo intrínseco” de la escuela, aquel que termina por reforzar las desigualdades sociales y culturales y que termina proponiendo como objetivo mayor la preparación del alumno para el mundo del trabajo en lugar de ofrecer una visión crítica, alternativa, al sentido naturalizado circulante en la sociedad. Existen, sin embargo, teóricos que opinan en un sentido contrario a esta propuesta política pedagógica, otorgándole a la escuela “el lugar de la pobreza simbólica”, por ser un espacio no exclusiva ni hegemónicamente massmediático y por lo cual atravesaría condiciones desfavorables para articular nuevas síntesis culturales al mismo tiempo que esto implicaría “consecuencias funestas” si se piensa en aquellos sectores

de la sociedad que *“solo en la escuela pueden apropiarse de los elementos de una cultura que todavía no es exclusivamente massmediática”*⁽⁴⁾.

La Escuela N° 23, se alinea a la alternativa de enseñanza propuesta por Gramsci; la articulación de nuevas síntesis culturales, esas transformaciones en el relacionamiento práctico e imaginario de lo que se entiende por indígena, forma parte hace años del proyecto institucional llevado a la práctica por parte del equipo directivo y los maestros del General Manuel Savio. A pesar de no poseer ningún tipo de parentesco vinculado a lo indígena, la lucha de los pueblos originarios acompaña al director de la Escuela N° 23, Enrique Samar, *“desde siempre”*. *“No sé muy bien cómo empezó pero yo desde siempre, desde que era maestro, que siempre me preocupó el tema de los pueblos originarios y lo viví siempre como una gran injusticia con ellos. Tal vez un salto cualitativo haya sido el 5to. Centenario, pero no porque surgiera en ese momento sino porque en ese momento yo ya era vicedirector y lo empecé a trabajar más intensamente con los maestros”*.

Hace tiempo ya que para conmemorar el 12 de octubre como día del genocidio indígena (y no como el ambiguamente denominado “Día de la Raza”), en la escuela ya no se realizan más actos formales. Desde hace más de 8 años se organizan diferentes actividades que articulan conceptos diferentes a los propuestos por generaciones anteriores. Enrique recuerda el año '97 como un año importante para comenzar a trabajar el imaginario social acerca del indígena: *“Invitamos al CEPNA, que es la Comunidad de Estudiantes de las Primeras Naciones de América, un grupo de estudiantes universitarios de origen indígena que dan charlas en colegios. Una de las chicas es socióloga y vino con unas botas espectaculares, muy modernas, y nos decía: “no sé, si ustedes esperaban que yo viniera con plumas...”*. La puesta en común de las clases posteriores motivaron aun más al director de esta escuela cuyo frente comparte una muralla pintada por un padre indígena. De ahí la perseverancia en este trabajo pedagógico a largo plazo. *“Todos los años cambiamos, pero en general las actividades son durante toda la semana del 12 de octubre. Muchas veces las actividades no tienen que ver con el mes de Octubre, pero para octubre siempre organizamos algo para la fecha.”*

En el '98 lograron llevar a cabo un proyecto para ponerle nombre a una

4 Sarlo, Beatriz: *Tiempo Presente, notas sobre el cambio de una cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2001.

plazoleta que está cerca de la escuela, y que finalmente salió por ley en la Legislatura. *“Era un triángulo de piedras y tierra abandonada en la calle Eva Perón y empezamos con los chicos y las maestras a plantar una rosa china y otras plantas; pronto los vecinos también se iban a regar, hasta conseguimos una donación de unas planchas de césped... Presentamos el proyecto en la Legislatura y después de... bueno, eso fue en el '98 y en el 2000 salió finalmente aprobado. Hicimos una votación en la escuela, había varias propuestas y finalmente quedó “Rincón verde- Kasú Mapum, en castellano y en mapuche”.* En el año '99 la escuela invitó a representantes de una comunidad Toba; en el 2000 realizaron un acto por el nombre de la plaza; en el 2001 visitó Jorge Igñancucho de ACOIN, una organización indígena; en el 2002 realizaron una ceremonia por la Pacha Mama sobre la calle Pillado, *“lo hicimos en la calle porque la idea era recuperar un espacio bajo la autopista para hacer una huerta comunitaria, pero finalmente eso no se pudo lograr; tratamos de dar la pelea a través del Centro de Gestión y finalmente fue más poderosa las presiones de otros sectores que la nuestra y no nos dieron el terreno. Algunas unidades básicas de la zona no estaban muy de acuerdo que nos dieran el espacio a nosotros, algunos vecinos muy conservadores tampoco y bueno, finalmente no tuvimos las fuerzas necesarias para que nos dieran ese espacio”.*

“En el 2003 hicimos el mural con el koya Mario y también hicimos en abril una charla en la escuela que salió muy linda...”. El director de la escuela sigue enumerando actividades y proyectos que se llevan a cabo en su escuela, pero ya no por iniciativa exclusiva de él sino movido por el interés y el compromiso de alumnos, maestros y vecinos de la zona. Las prácticas llevadas a cabo en esta escuela manifiestan la posibilidad de producción de sentidos subalternos en espacios oficiales de reproducción de identidades. A este modelo de enseñanza comprometido y transformador se refiere Gramsci cuando opone la educación humanística que defiende, donde la igualdad de oportunidades culturales compensa (o intenta persistentemente) las desigualdades sociales. La escuela como institución indispensable para la transformación, la escuela como difusora de un discurso contrahegemónico.

Prácticas cotidianas para la transformación discursiva

La escuela atraviesa hoy una profunda crisis educativa a la cual han contribuido el achicamiento del Estado y la desregulación del mercado sin consideración de los efectos que efectivamente causaran sobre la sociedad. No existen las soluciones pedagógicas independientes de las sociales y políticas, pero tampoco de las individuales y cotidianas. Algunos teóricos consideran que las instituciones que producían nacionalidad se han deteriorado o han perdido toda capacidad de producción de sentido, que hoy en día pasan a primer plano otras formas de identidad. Se ha señalado anteriormente el efecto del surgimiento de las naciones modernas sobre la base de promesas, a partir de lo cual pertenecer a una nación implicaba ser portador de una serie de cumplimientos que la nación debía garantizar. Frente a esta cultura política, el reclamo de ciudadanía era claramente un reclamo de identidad: ser reconocido como miembro de una comunidad política que asegurara la pertenencia y el ejercicio de derechos universales.

Los reclamos de las comunidades indígenas al Estado argentino no se asientan sobre un pedido de liberación o independencia territorial. De hecho, existen numerosos conflictos entre diferentes comunidades, cuestiones que no pasan de sutiles diferencias en la protesta particular de cada comunidad y que quedan subsumidos ante la defensa de una cosmología compartida, que se eleva ante las cláusulas que la Constitución Nacional denomina “Pueblos Indígenas Argentinos”⁽⁵⁾, en la Ley N° 24.309 del Artículo 3, inciso LL de la Constitución Nacional. Dado que la cosmología compartida por los habitantes originarios enfatiza el respeto por las diversas culturas y costumbres, solicitan frente a esta *integración discursiva* -pues se reduce a una propuesta exclusivamente discursiva por parte del estado argentino- la plena participación en el quehacer político sin por ello aceptar la asimilación a la que muchas veces están obligados en sus prácticas cotidianas.

Con solo recorrer sus artículos y leyes queda claro que la Constitución Nacional -al igual que la cultura que pretende difundir- no representa los intereses del total de los habitantes de la denominada República Argentina. Uno de los reclamos ancestrales de los indígenas, sin embargo, encontró eco y luz gracias al apoyo de la Escuela N° 23 hace pocos menos de un año. El 9 de diciembre del 2004, se aprobó la ley 1.550 a partir de la cual el 21 de junio se incorpora a la Agenda Educativa como Año Nuevo de los Pueblos Originarios. “*En el 2003*

5 Reemplazando en la reforma de 1994 el texto que los reconoce no solamente como pueblos preexistentes sino además como “Pueblos indígenas constitutivos de la Nación Argentina.

presentamos un proyecto en la Legislatura para que justifiquen el Año Nuevo de los pueblos originarios. Empezó con una nota por vía jerárquica, yo se la mandé al supervisor, el supervisor a la Dirección de Primaria y de ahí a la Secretaría de Educación. Finalmente, después de muchos meses, salió aprobada y entonces en el 2004 se incorporó a la agenda educativa. Después de eso los chicos presentaron un proyecto en la Legislatura para que se sancionara por ley y se justifique la inasistencia ese día, tanto para alumnos como para docentes”, cuenta Enrique, orgulloso de la iniciativa encabezada por los chicos a partir de la suya propia, obteniendo un logro tan importante para los integrantes de todas las comunidades indígenas del país. Salió publicado en el Boletín Oficial el 18 de enero del 2005. “En realidad la ley instituye el Año Nuevo de los Pueblos Originarios el 21 de junio dentro del ámbito de la Ciudad, justificando la inasistencia de todos los alumnos de nivel primario, secundario, terciario y universitario y de los docentes de todos los niveles que lo soliciten.”

Cuenta Enrique que el resultado no fue todo lo que pretendían, ya que *“en el proyecto original incluimos que incluyera a todos los trabajadores pero, bueno, en el momento de la firma del proyecto los diputados lo modificaron un poco”*. A pesar de las transformaciones “a medias”, como llama este director impulsivo a las concesiones por parte de la clase dirigente, el fallo debe ser considerado un verdadero logro hacia el reconocimiento de los derechos indígenas, sus prácticas y costumbres. En el único lugar en América Latina donde existe el 21 de junio como feriado (nacional) es Bolivia. Ahora se suma la Ciudad de Buenos Aires. *“Este año vamos a ver qué hacemos porque sería la primera vez que entra en vigencia, así que vamos a tener que tirar la casa por la ventana”*, se entusiasma entre risas el director. De acá en adelante tienen pensado seguir con este proyecto para que se extienda al ámbito del trabajo y a nivel nacional; *“que es más difícil porque todos sabemos lo que son los gobernadores provinciales, que son medievales, son terribles”*.

Para los pueblos indígenas esta es una medida simbólica muy importante. No se puede pretender que sus luchas compongan una fuerza mayoritaria; su condición de minoría entre otros grupos minoritarios delata por definición su incapacidad de unificación, tanto en ideas como en acciones. Su historia, en tanto cultura subalterna, está entrelazada con la de la sociedad civil a la vez que “disgregada” de ella. La propuesta de Gramsci en este sentido es analizar estos grupos sociales teniendo en cuenta su adhesión activa o pasiva a las formaciones

políticas dominantes y los intentos de influir en los programas de estas formaciones para imponer reivindicaciones propias, (Gramsci; 2004: 490).

Transformación de la transmisión práctica y discursiva: “La escuela pública como alternativa a lo predominante”

Práctica y discurso están íntimamente ligados a la hora de pensar en procesos de producción de sentidos nuevos. Mucho más en cuenta deben tenerse estas categorías si dicho proceso forma parte de un proyecto institucional proveniente como la escuela, cuya tradición ha sido reforzar y/o reproducir el imaginario social aun vigente acerca del pasado y presente indígena de nuestro país. Aún hoy, la escuela sigue utilizando textos que presentan argumentos muy discutibles para justificar la conquista de América, por ejemplo. Tal como señala Pigna, dichos textos se refieren a la “necesidad” de expansión de las potencias europeas, de la búsqueda de nuevas tierras, de la voluntad de expandir su fe. Se pregunta el historiador, de la misma manera que nos deberíamos preguntar todos los educadores y comunicadores sociales, ¿acaso justifican estas “necesidades” el genocidio y la imposición de, además de diferentes modos de producción, una cultura diferente?, (Pigna, 2004: 39). Este es el sentido que propone un recorrido crítico que indague los modos y mecanismos utilizados en la enseñanza para el dictado de contenidos curriculares, un repaso por los distintos énfasis puestos en determinados acontecimientos y no otros, y finalmente los mensajes destinados a la formación de los alumnos.

Para Enrique Samar, cada intercambio entre docentes y alumnos implica en sí misma una práctica innovadora de sentido, generadora de una visión alternativa de la que se ofrece en la mayoría de los espacios sociales con los que entra en contacto el alumno a temprana y/o mediana edad. Para él, la escuela cumple un rol destacado en la formación del alumno y en tanto institución posibilitadora de discursos diferentes a los predominantes en otros espacios sociales. *“Desde el punto de vista simbólico, el rol de la escuela es extraordinario. En principio, yo creo que el maestro tiene una gran responsabilidad, sus tareas se fusionan con sus tareas como ciudadano: cumple una función educativa frente a la comunidad muy importante. Lo que yo destaco siempre es que todos aprendemos a partir de la práctica; tal es así que los chicos no tienen por ahí tanto en cuenta lo que*

los maestros dicen sino que hacen.”

A la Escuela General Manuel Savio la acompaña desde hace varios años la whipala, símbolo de los pueblos originarios. El director, y a partir de la importancia que le otorga este al significado de la misma, y los docentes le transmitieron a los alumnos el origen de ese símbolo, y su vínculo con la armonía, con el equilibrio y el respeto. Sus siete colores están ubicados la misma cantidad de veces, *“significando que todos somos importantes, simbolizando la armonía, el equilibrio, el respeto por el otro”*. Otra costumbre adoptada por la escuela es sentarse en rueda o en semicírculo en el peor de los casos, algo que *“también tiene que ver con la cosmovisión de los pueblos originarios, porque sentados en círculo todos nos vemos los ojos, estamos en rueda, todos somos importantes”*.

Es común entre los maestros recurrir a terminología inadecuada para una visión crítica de los acontecimientos históricos que proponen escuelas como la N° 23, como por ejemplo “descubrimiento”, “conquista” y el frecuente y utilizado “encuentro entre dos mundos”. *“Expresamente nunca he pedido a las maestras que reemplacen el término ‘campana’ (por Campaña del Desierto) por ‘masacre’, pero lo que hice fue acercarle a la maestra de 6to. y 7mo. los textos de Osvaldo Bayer sobre la Campaña del Desierto y pedirle de manera formal que se discutiera y se debatiera con los chicos esta temática. Sí he tenido maestras con una visión muy diferente de los hechos y ahí sí, en varias oportunidades, tuve que aclarar la postura de la escuela y exigir coherencia con la misma. Pero los chicos saben, por los actos escolares y por el trabajo de todos los días, cuál es la postura del colegio. Nosotros preferimos hablar de genocidio en lugar de ideas neutras y acrílicas como encuentro entre dos mundos”*.

La escuela General Manuel Savio presentó un proyecto como escuela piloto para el año el 2005 que se resume en la desaparición del cargo de director, de vicedirectora y de secretaria y en la creación de un organismo colegiado. Los tres cargos cobrarían el mismo salario al mismo tiempo que los tres cumplirían con iguales responsabilidades y obligaciones. *“Es como conformar un triunvirato; no existe antecedente en La Argentina”*, asegura entusiasmado. El proyecto se presentó por escrito y en Secretaría de Educación abrieron una ventana: pidieron conocer a los autores del proyecto para que sea fundamentado. *“Es que en la práctica diaria nosotros trabajamos como un equipo. Lo que nosotros queremos es demostrar y generalizar esta forma de trabajar y romper de alguna forma*

con esa estructura verticalista de todo el sistema educativo.”

Otro proyecto llevado a la práctica por la Escuela N° 23 es la participación en las marchas por el “contrafestejo” del 12 de octubre, realizado cada año en la Plaza de los Dos Congresos por diferentes agrupaciones indígenas que cuentan con el apoyo y colaboración de diferentes adeptos, todos los cuales cumplen con el pedido de “no-politización” de la caminata a Plaza de Mayo, mediante el cual se evita el tinte político-partidario de agrupaciones interesadas en la repercusión mediática. La idea de acompañar la marcha por el “contrafestejo” vistiendo guardapolvos, simbolizando el apoyo de la escuela pública a las causas indigenistas, surgió en el 2003. Participaron de las dos últimas marchas alumnos, padres y docentes del establecimiento. Enrique resalta la importancia de la convocatoria destacando que la participación en las actividades organizadas por la escuela no precisa estar ligada a la descendencia indígena, sino que es más bien motivada por una causa social o un apego ideológico. De hecho, *“en el 2003 dos alumnos de la escuela se subieron al escenario de la plaza y tocaron un tema con sikus; uno de apellido Masián, de origen armenio y otro Cohan, de origen judío”*. El compromiso que la Escuela N° 23 despierta en quienes participan de ella -como alumnos, padres de alumnos o vecinos de la zona- muestra el camino que se ha planteado el equipo directivo y el amplio recorrido que en poco tiempo han sabido atravesar. *“El caso el 12 de Octubre es muy especial para nosotros, porque se trata de décadas y décadas de escuelas transmitiendo un mensaje que avalaba la conquista y el genocidio. Creo que tiene un efecto simbólico muy fuerte para todos: para las comunidades indígenas, para los chicos, ver por el televisor nuestros guardapolvos blancos apoyando esta causa”*.

Una sociedad no se sostiene solo en sus instituciones, sino en la capacidad de generar expectativas de tiempo. Esta frase pareciera resumir el potencial de una visión innovadora como la que propaga a través de la enseñanza pública esta escuela, que lejos de representar un espacio de reproducción de sentidos naturalizados, se aproxima mucho más a un espacio subalterno para la producción y transformación de identidades culturales.

Casi como un defensor de los tiempos en que nace la escuela pública argentina, aquella que sentó las bases para la consolidación de la Nación Argentina, el director de la Escuela N° 23 considera que la enseñanza pública es el mejor aliado para llevar a cabo un proyecto de escuela transformadora. Este debate se encuentra abierto actualmente a partir de las innovaciones propagadas por

las denominadas escuelas *alternativas*, que funcionan mediante cooperativas u otros mecanismos diferenciándose, de esta y otras maneras, de la enseñanza tradicional pública y/o privada. Para Gramsci, si bien esta transformación de la actividad escolar es posible, alerta sobre la necesidad de ampliación de la organización práctica de la escuela, y no se refiere solamente a los factores edilicios o de material científico: *“Sobre todo el cuerpo docente debería ser aumentado, ya que tanto mayor e intensa es la eficiencia de la escuela, tanto más directa es la relación entre maestro y alumnos”*, (Gramsci; 2000: 115). De esta manera, la articulación entre Estado y Sociedad -y los efectos de sentido que a partir de ella se naturalizan- se destacarían como elementos primordiales para la conformación de una nueva concepción de mundo. Una concepción como la que propaga y contagia Enrique Samar entre docentes, alumnos y vecinos de la Escuela N° 23, consciente del largo plazo que le esperan a sus inversiones a la enseñanza pública, pero seguro de haber acertado el espacio para llevar a cabo esas prácticas transformadoras. *“Yo no creo que el chico que se sienta en círculo en nuestra escuela y que nosotros les explicamos por qué nos sentamos en círculo o que les explicamos lo de la whipala sea indiferente a nuestra enseñanza. Al contrario, nos demuestran todo lo contrario en las puestas en común con los chicos o en la colaboración que recibimos en actividades posteriores. Por eso estoy convencido que no hay que crear otro tipo de escuela, sino más bien intervenir en la forma de transmisión, interviniendo en la enseñanza misma. **Creo que es en la escuela pública donde hay que dar la pelea, y que se puede dar; la escuela es el espacio propicio para que docentes, padres y equipos directivos presenten una alternativa a lo predominante, a lo que es abrumadora mayoría”**.*

BIBLIOGRAFÍA

- **Anderson, Benedict:** *Introducción, El origen de la conciencia nacional.* En “*Comunidades imaginadas; reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.
- **Gellner, Ernest:** *Definiciones. La transición a una era del nacionalismo.* En “*Naciones y nacionalismos*”. Alianza, Buenos Aires, 1994.
- **Gramsci, Antonio:** “*Los intelectuales y la organización de la cultura*”. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- **Gramsci, Antonio:** *La formación de los intelectuales. Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos.* En *Antología.* Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.
- **Martínez Sarasola, Carlos:** *Las culturas originarias. El drama de la conquista.* En “*Los hijos de la tierra, historia de los indígenas argentinos*”. Emecé Editores, Buenos Aires, 1998.
- **Pigna, Felipe:** “*Los mitos de la historia argentina; la construcción de un pasado como justificación de un presente*”. Ed. Norma, Buenos Aires, 2004.
- **Sarlo, Beatriz:** “*Tiempo Presente*”. Siglo XXI, Buenos Aires, 2001.
- **Vazeilles, José Gabriel:** “*Las ideas autoritarias de Lugones a Grondona; la ideología oligárquica en el siglo XX*”. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2001.

Disputas y confrontaciones en la construcción del proyecto de educación intercultural: diversidad cultural, contenidos escolares y propuesta de enseñanza ⁽¹⁾

María Laura Diez ⁽²⁾

Introducción

La discusión respecto de la problemática de la diversidad cultural en educación ha comenzado desde hace unas décadas a cobrar mayor protagonismo. Enfoques como el *Multiculturalismo* o la *Interculturalidad*, están cada vez más presentes en estas discusiones alineados con compromisos políticos distintos. En el contexto latinoamericano, esta discusión se relaciona con la problemática de acceso a la educación y tipo de propuesta educativa que reciben sectores definidos en situación de “desventaja pedagógica” o “riesgo socioeducativo”. Dentro de este marco se erigen programas políticamente ambiciosos y declarativamente pluralistas, pero con grandes contradicciones teóricas y problemas para alcanzar continuidad y articulación con el resto de las propuestas educativas

1 Una versión anterior a este trabajo fue presentada en las III Jornadas de Investigación en Antropología Social. 3, 4 y 5 de agosto. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

2 Integrante del equipo de investigación: Proyecto Ubacyt F 141 “Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”. Instituto de Antropología - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires (dirigido por Gabriela Novaro).

nacionales.

En América Latina la discusión suele centrarse en espacios en los que la “diversidad cultural” está definida por la diferenciación étnica en términos de población indígena o pueblos originarios.

El referente empírico elegido para realizar el análisis es un programa nacional de educación secundaria para áreas rurales de Perú, sobre el que hemos trabajado en los últimos años. Sin embargo, destacamos que el análisis de este nos ha permitido establecer relaciones con situaciones escolares no acotadas solo a ese contexto específico.

En esta presentación, nos centraremos en presentar algunas reflexiones realizadas a partir del análisis de los *materiales escolares* diseñados por el programa y de las *observaciones de campo* realizadas en el centro educativo (CE) de una comunidad rural, aunque haremos también alusión al análisis de otras fuentes, como los documentos de proyecto.

Propósitos

Este trabajo estuvo orientado por el interés en profundizar el análisis sobre algunas problemáticas ligadas al abordaje de la diversidad cultural en la educación. El propósito específico del mismo es reflexionar en torno a los alcances y límites de la “perspectiva intercultural” en educación, analizando intencionalidades políticas y aspectos conceptuales implicados en la construcción de un proyecto que se autodefine intercultural.

Creemos que una cuestión central en esta discusión acerca de la educación intercultural (entendida como enfoque que propicia la confrontación o el diálogo entre saberes) está contenida en la pregunta acerca de *qué saberes se confrontan o quiénes dialogan*.

Por un lado, nos hacemos esta pregunta en tanto la educación intercultural parece limitarse a un enfoque de la educación solo dirigido a ciertos sectores sociales a través de programas fragmentados y escindidos de los sistemas educativos nacionales, en el marco de las denominadas políticas focalizadas y compensatorias.

Por otro lado, también nos preguntamos acerca de este supuesto diálogo entre saberes, teniendo en cuenta los modelos formativos (y de autoridad) hege-

mónicos en algunas propuestas educativas “interculturales” que suelen estar más cerca de concepciones universalistas del conocimiento y, consecuentemente, de dejar poco espacio para el desarrollo de una propuesta de enseñanza que propicie el cuestionamiento de los saberes que se imponen como únicos.

Sin embargo, antes de continuar con este análisis cuestionador, debemos aclarar que también entendemos a la “interculturalidad” como un enfoque con distintas potencialidades. Consideramos que un enfoque crítico puede favorecer el diálogo entre grupos cultural y lingüísticamente diversos, en condiciones sociales y estructurales distintas. Al mismo tiempo, permitiría dar mayor espacio a la confrontación de distintos conocimientos y saberes. De hecho identificamos sectores cuyo accionar político suele alinearse bajo estas concepciones, demandas y sentidos de la Interculturalidad.⁽³⁾

Partimos de concebir distintos usos del enfoque intercultural, entre ellos, algunos que promueven la utilización del discurso del “respeto a la diversidad”, desde una perspectiva que resulta funcional al control social, y algunos otros que parten de un posicionamiento crítico, que permite entre otras cosas poner en evidencia el carácter relativo de lo que se impone como único. Hay una contradicción central en la definición de la Interculturalidad, que es estructurante porque es parte del Estado (porque es parte del conjunto de procesos que se desenvuelven en un marco de relaciones de poder). El problema no parece estar en que una “buena idea” estuvo “mal implementada” sino en las intencionalidades, en los “fines” últimos de la política Intercultural, que incluyen estas contradicciones.

Educación Intercultural y Políticas Focalizadas

A partir de analizar cómo se articula la propuesta educativa del programa peruano dentro de las políticas educativas nacionales, observamos que se trata de una propuesta encuadrada dentro de políticas focalizadas y compensatorias del Ministerio de Educación. Se trata de la planificación de ayudas específicas para algunos sectores rurales “multiétnicos y plurilingües” de Perú, y no de una propuesta integrada al sistema educativo nacional.

3 Movimientos indígenas latinoamericanos, gremiales docentes, agrupaciones comunitarias y sectores críticos del mundo académico, comprometidos en articular discusiones teóricas con aspectos de la realidad social, a través del impulso o la participación en experiencias interculturales regionales, llevan adelante, no sin contradicciones, proyectos alternativos.

Analicemos de qué tipo de políticas educativas estamos hablando. Al menos desde una visión tradicional, desde los modelos compensatorios “*la diferencia cultural se considera una deficiencia que justifica un tipo de intervención consistente en combatir y compensar las desigualdades resultantes a través de múltiples medidas de atención a la diversidad*”, (Sabariego, 2002: 80).

Bordegaray y Novaro encuentran que los proyectos integrados al Programa de Acciones Compensatorias en nuestro contexto nacional -entre ellos específicamente los que se denominan de Educación Intercultural y Bilingüe- están definidos como aquellos “*dirigidos a atender poblaciones en ‘desventaja pedagógica’, a los alumnos más pobres entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono, a las escuelas cuya población pertenece a los sectores ‘en mayor riesgo socioeducativo del país’*”, (Bordegaray y Novaro, 2004: 105).

Observamos que en los programas educativos dirigidos a atender a población en “riesgo socioeducativo” o “deprivada”⁽⁴⁾, suelen confluír como en el caso que analizamos, ciertas formas de identificación y diferenciación de la población en las que la *diversidad cultural* y la *marginación socioeconómica* representan dos caras de la misma moneda.

De esta manera, ser diferente cultural y lingüísticamente coincide con ser pobre y -en gran parte de los casos- con vivir en ámbitos rurales. En el programa de educación secundaria peruano, el tratamiento de la interculturalidad coincide con estas apreciaciones, en tanto las diferencias sobre las que se fundamenta su existencia son construidas en un contexto sociohistórico en el que ser pobre, campesino, reconocerse indígena (o al menos con un “pasado” indígena) y en muchos casos tener una lengua materna distinta al castellano define a la “población deprivada destinataria” de este proyecto.

Reiteramos la relación que encontramos entre las acciones analizadas y los tradicionales modelos de educación compensatoria, dentro de los que se toman medidas especiales dirigidas a sectores definidos como “especiales”. El tratamiento de la diversidad cultural queda reducido a una preocupación teórica que atraviesa programas para población con “necesidades especiales”, sin producir incidencias ni cambios curriculares para el resto de la población. Resulta

4 Término controvertido utilizado en algunos ámbitos para definir una situación de “carencia” en la estimulación necesaria para el desarrollo humano (falta de “*adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela*”), en la que suele verse al grupo social deprivado o desfavorecido económica y culturalmente, condición que determina su aislamiento social, (Aguado, 2003: 7).

oportuna la reflexión de Aguado al respecto, aunque parte de un contexto distinto como es el sistema educativo español, para sintetizar algunas ideas que hemos intentado volcar en estas páginas. “*Es significativa la retórica oficial en torno a los temas de atención a la diversidad, especialmente en lo que se refiere a las propuestas de educación intercultural. No hay congruencias entre las declaraciones oficiales (enfoque intercultural) y las medidas aplicadas en la práctica escolar (compensatorias)*”, (Aguado, 2003: 51).

Nos resulta clave dejar planteado el interrogante acerca de si es posible una educación intercultural tan focalizada sobre ciertos sectores de la sociedad. Como ya hemos expresado en otros trabajos (Diez, 2004), la problemática de la interculturalidad no se reduce a las poblaciones indígenas, sino que abarca todos los sectores sociales, incluidos los “*blancos occidentalizados de sectores urbanos*”, (Walsh, 2002).

El currículum escolar y la Interculturalidad

Intentaremos presentar algunas de las reflexiones que hemos podido hacer a partir del análisis de los *materiales* diseñados en el marco del programa peruano y de la dinámica de las *clases* observadas. Los primeros se constituyen en los “portadores” de contenidos escolares y “mediadores” de la propuesta formativa básica a partir de la que se organiza el trabajo en los distintos centros educativos comunales del país. A partir de este análisis reflexionaremos sobre el espacio generado para la confrontación de distintos conocimientos y saberes en los espacios comunales en los que se implementó el programa, teniendo en cuenta algunos de los principios de la educación intercultural sobre los que hemos trabajado.

Realizar un recorrido por algunos ejes temáticos y propuestas formativas nos puede ayudar a reflexionar sobre diversos aspectos que intervienen en la articulación de enfoques y posturas teóricas de educación intercultural en una propuesta concreta de trabajo sobre áreas curriculares específicas.

Observamos que para hablar de los *materiales didácticos*, algunos autores hacen referencia a un currículum formal que remite a la selección y organización de los contenidos de aprendizaje que idealmente los alumnos deben adquirir. Suele decirse que los materiales y libros escolares reflejan lo que hay que aprender,

representan el conocimiento. Esta situación se presenta de manera clave en el programa de educación secundaria para zonas rurales. Los materiales no solo cumplen las funciones que tradicionalmente asumen los libros escolares, sino que además representan el discurso y los conocimientos de los “especialistas”. El plantel docente propio del nivel educativo secundario no se hace presente en los centros educativos rurales, asumiéndose su presencia a través de estos *mediadores*.

Desde una perspectiva crítica, se ha argumentado que no se deja espacio a la discusión y negociación de significados desde el currículum escolar que reafirma un “modo instruccional dominante” de transmisión de información y confianza acrítica en los contenidos de los libros escolares (Giroux, 1997). Esto es claro cuando los docentes y alumnos creen y confían en los libros de texto como fuente de conocimiento.

Esta situación se percibe más crítica todavía en programas educativos como el que estamos analizando, en tanto los materiales o libros escolares concentran más funciones que en la enseñanza “convencional”, constituyéndose en los “portadores de contenidos” fundamentales sobre los que los alumnos trabajarán. Allí radica la importancia central de analizarlos y observar el tipo de confrontación o diálogo promovido entre conocimientos y saberes diversos.

En principio observamos que desde el programa se partió del “Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores”, y las adaptaciones del mismo a lo que se denominó “Educación Secundaria para áreas rurales y lugares de preferente interés social”, en las distintas áreas curriculares. Se está considerando en el programa un currículum adaptado a *zonas rurales* de Perú, teniendo en cuenta la diversidad cultural, lingüística y ecológica de las áreas rurales, pero priorizando el eje aglutinador de la *ruralidad*, como especificidad central del desarrollo curricular. En esta visión parece primar la tradición más específicamente serrana, que durante el siglo XX consolidó esta relación entre “educación para indígenas” y “educación rural”, (Ames, 2002; Zúñiga y Gálvez, 2002).

En los materiales hay áreas que no aparecen desarrolladas o aparecen de manera marginal -como la de “Idioma Extranjero”, “Educación Artística” y “Gestión de procesos productivos y empresariales”-. Una primera cuestión importante surge en torno a la diferenciación explícita que se hace entre la propuesta curricular general de educación secundaria y esta propuesta. En algunos

documentos del proyecto se expresa que dadas ciertas “debilidades” detectadas en los jóvenes que egresan de la primaria de área rural -en *manejo de textos escritos y escaso desarrollo del pensamiento lógico-formal*- y el tiempo disponible para el aprendizaje, se priorizarán algunas áreas curriculares por sobre otras. Sin embargo, no se explicitan cuáles son las áreas que se excluyen, en qué condición quedan y si existe normativa específica relativa a las formas de acreditación y certificación de ellas, cuando no se consideran en las propuestas de enseñanza. Se abre el interrogante respecto de si estas propuestas *focalizadas* constituyen verdaderos esfuerzos tendientes a la democratización e igualdad de oportunidades educativas o bien refuerzan las desigualdades que pretenden revertir.

La “confrontación entre saberes”. Reflexiones generales a partir del análisis de los materiales

Definir la forma de abordar este análisis resultó ser una de las tareas más difíciles de realizar. Por un lado, teníamos miedo de resultar “evaluativos” y, por el otro, nos encontramos con la dificultad de no encontrar referentes teóricos para analizar la interculturalidad a través de las propuestas de enseñanza (incluidos los contenidos escolares seleccionados).

Hemos encontrado algunas limitaciones entre las posturas que han asumido el reto de definir enfoques interculturales críticos. Encontramos entre ellos enfoques centrados principalmente en los “factores contextuales” que inciden en una propuesta educativa. Interpelan el espacio social en el que se produce el proceso educativo, identificando sujetos, tipos de relaciones y contextos diversos, atravesados por distintas relaciones de poder y representación (Díaz, 2001). De hecho, sobre esos aspectos se ha centrado principalmente nuestro trabajo. Sin embargo, no encontramos en ellos muchos elementos de análisis de las propuestas de “enseñanza”. Suele haber un mayor interés en analizar la definición de “Interculturalidad” como política educativa que en el analizar la propuesta y los modelos formativos que atraviesan los programas educativos “interculturales”.

Algunos referentes de estos enfoques más críticos son: las pedagogías críticas y la educación popular (Bonal, 1998). Nuestro planteo central aquí no es que no haya teorías acerca de las condiciones diferenciales que inciden en el aprendizaje de los sujetos y en la construcción de métodos de enseñanza que

posibiliten procesos y trayectorias diferenciales, sino que no se entrevé profundas preocupaciones, producciones y acuerdos en ese sentido desde la llamada “educación intercultural”.

Más allá de algunos aportes encontrados -entre ellos los *estudios cognitivos interculturales* (Cole, 1977)-, constituye una búsqueda que queda abierta, cuya importancia pretendemos poner de manifiesto a través del análisis que presentamos a continuación.

Retomando lo dicho, nos propusimos analizar los enfoques generales y el tratamiento de la diversidad cultural que han primado en el diseño de los materiales, teniendo en cuenta ciertos principios/criterios de la educación intercultural sobre los que hemos trabajado, que nos sirvieran como ejes de la reflexión. Fundamentalmente hemos desarrollado el análisis poniendo especial atención al espacio generado en los materiales para el encuentro y la confrontación de distintos conocimientos y saberes.

Si lo que rescatamos de las discusiones respecto del enfoque intercultural es la centralidad de la “*confrontación o diálogo entre saberes*” o, tomando a Novaro (2003), la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten “*desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos*”, “*enseñar a convivir con la ambigüedad*” y “*relativizar los logros de la propia cultura*”, los criterios que utilicemos deben reflejar estos aspectos. Con ese objetivo desarrollamos las siguientes reflexiones.

Algunos criterios generales disparadores y orientadores del análisis que hemos reconstruido son aquellos relacionados con:

- *Considerar los conocimientos, saberes y prácticas “locales” de manera que rescaten el papel que desempeñan en la vida de los distintos grupos (sin perder la referencia a los supuestos “saberes universales” promovidos desde el discurso hegemónico);*

- *considerar distintos conocimientos y prácticas, entendiendo la diversidad cultural en su carácter histórico, complejo y conflictivo;*

- *propiciar la comunicación y la interpretación de otros códigos.*

A partir de estos hemos analizado y reflexionado acerca del lugar otorgado al diálogo o confrontación entre saberes en los *materiales*. Hemos observado que:

- Hay una recurrencia en presentar oposiciones polarizadas.
- Priman las visiones estáticas de la cultura, rescatando solo logros de otras culturas en el pasado.
- Hay una disputa entre distintos tipos de conocimientos (saber científico y saberes y creencias de las comunidades), dirimida por la autoridad conferida al “libro de texto”. No se enseña a integrar distintos conocimientos ubicando los contextos en los que fueron construidos.
- Se habla desde un lugar sin definir. Se asume postura de universalidad del conocimiento. Solo los rasgos culturales subordinados se ven como diferentes.
- Multiculturalismo y Plurilingüismo, son tratados como contenidos. Prevalece una mirada descriptiva y funcionalista de la diversidad. El conflicto y la desigualdad no aparecen.
- Hay problemas de rigidez en las propuestas de trabajo de los materiales que se potencia junto a la poca flexibilidad de los docentes en el aula.

Ello, a su vez, repercute en que recursos interesantes incorporados en el diseño como la “recuperación de los saberes previos”, fundamentales para dotar de significatividad el aprendizaje a partir de la recuperación de situaciones reales de la vida cotidiana, se transformen en un recurso formal o de recuperación solo de saberes escolarizados. Estas reflexiones nos sugieren la importancia de concebir estos “saberes previos” en términos más amplios, tal como son entendidos por Castorina, Lenzi y Aisenberg (1997) los “conocimientos previos”, en tanto este concepto permite involucrar una serie de componentes diversos, tales como nociones, hipótesis, teorías y representaciones sociales.

Lo mismo ocurre en cuanto a la propuesta de trabajar por *Proyectos*, que en teoría propician la identificación de problemáticas particulares de la región. Las actividades terminan siendo circulares, empiezan y terminan en el material. Esta propuesta pareciera resultar central en los programas interculturales en tanto, la existencia de distintas formas de pensar y de aprender entre los grupos, no refleja “habilidades cognitivas” diferentes, sino más bien circunstancias o situaciones particulares en las que los grupos usan formas específicas de aprender, (Cole, Op. Cit.).

Sintetizando, parece importante tener en cuenta que para poder establecer “la confrontación o el diálogo” es requisito que los alumnos puedan percibir que el mensaje se construyó enfatizando ciertos conocimientos, saberes y prácticas

que no son únicos y que, en todo caso, representan recortes de la realidad y maneras particulares de abordarla.

Análisis de situaciones de aula

Además de muchos de los aspectos encontrados en la propuesta de trabajo de los materiales que se continúan o se promueven en el “aula”, también encontramos algunas cuestiones sobre las que resulta importante prestar atención.

Por un lado, hemos observado que:

– No se aprovechan las oportunidades que los mismos textos ofrecen para resignificar grupalmente la información y trabajar sobre las representaciones de los alumnos, recuperando aspectos de su identidad que favorezcan el fortalecimiento de la propia imagen. El trabajo en el aula aparece directamente subordinado a la propuesta y a los contenidos presentes en los libros y materiales de estudio, sin establecer un diálogo crítico que recupere aspectos de la cotidianidad, la historia y las relaciones entre los sujetos del aprendizaje.

– Hay un modelo dominante que hegemoniza el currículum escolar en la región, que se constituye en un factor antagónico respecto de la construcción de un modelo formativo flexible y crítico. La consideración de los aspectos destacados de la potencialidad del enfoque intercultural queda dificultada por la tradición de priorizar saberes descontextualizados que se constituyen en un fin en sí mismos.

– Hay un tratamiento de la diversidad cultural como algo dado.

– Los Libros y Cuadernos de Aprendizaje: constituyen las fuentes centrales de conocimiento e información.

– Hay una ausencia de referencias regionales fuertes, como el sistema de organización político-económico por Asamblea⁵. La Asamblea existe afuera del CE y están excluidos de ella los jóvenes. La escuela no integra formas de organización social como esta en su propuesta formativa.

5 La Asamblea, o sistema de organización, toma de decisiones y designación de representantes o autoridades, parece constituir la forma de organización política más arraigada, reconocida y aceptada por la comunidad. La Asamblea se constituye en el espacio para la discusión, el intercambio de opiniones y la búsqueda de “acuerdos” referentes a todos los problemas fundamentales del pueblo, en comunidades rurales de la sierra.

Pero, por otro lado, también pudimos ver que los padres no parecen esperar que eso ocurra.

Resulta paradójico que el sistema político y de organización social por Asamblea no sea considerado en los contenidos trabajados y en la forma de participación de los alumnos dentro del CE. Este sistema es tan importante dentro de la comunidad que incluso fue en asamblea de padres y docentes que se resolvió colectivamente la manera de actuar frente al comportamiento de los alumnos. Sin embargo, este sistema solo se aplica “afuera” del CE y sin la participación de los jóvenes. Las asambleas de padres con docentes no se realizan en el edificio CE, sino en otros espacios de la alcaldía o la comuna. Pero más importante aun es que siempre los jóvenes están excluidos.

Si, por un lado, vemos que la escuela no integra otras formas de organización social como esta, también debemos decir que los padres no parecen esperar que sus hijos se involucren en el tratamiento de los conflictos de manera activa en el ámbito escolar. La Asamblea es para el mundo de los adultos, los jóvenes “deben” ser obedientes, respetuosos con sus mayores, conocer y acatar las reglas sociales. En este sentido parecen representarse la escuela como el espacio para “aprender” estas reglas sociales y morales, no para cuestionarlas o participar activamente en su construcción. Si hay discrepancias entre lo que se espera de la educación secundaria de los jóvenes a nivel del comportamiento, están entre lo que la comunidad y los padres consideran el ideal de conducta en sus jóvenes y los definidos por la institución escolar, pero no en la falta de continuidad entre un sistema de participación comunal y el sistema jerárquico de autoridad en la escuela.

También pudimos observar una:

– Negación de los conflictos o abordaje solo desde un plano individual.

Un aspecto controvertido que nos permitió indagar acerca de cómo es incorporado o recuperado el “conflicto” en los materiales escolares, es que estos suelen ser llevados a un plano individual. Es decir, no aparecen referencias respecto de los múltiples factores que intervienen en los conflictos sociales, y solo se enfatizan aspectos actitudinales de los individuos que los agravan o reducen. En estos casos el tono “moralizante” de los contenidos con los que los conflictos son abordados es llamativo. Se insiste sobre la “importancia de ser una buena

persona, un buen hijo, un buen hermano”.

Observamos que no se propicia una “articulación” entre la vida escolar y doméstica. Sin embargo, las tutoras son representadas por la comunidad como responsables del comportamiento de los alumnos dentro y fuera del CE. Esta les demanda control y aplicación de sanciones. Continuidad entre modelo hegemónico de autoridad escolar y demanda de la comunidad. En ese sentido, la transmisión unidireccional de saberes y normas de comportamiento, son aspectos que, por un lado, entran en tensión con la comunidad (que demanda mayor especialización de la enseñanza) y, por el otro, marcan continuidades (modelo de autoridad).

Sintetizando, estas reflexiones apuntan a reconocer la importancia de romper con la tendencia a trabajar solo sobre el nivel individual de abordaje de los conflictos, que parece constituir la forma privilegiada en los contenidos y materiales de estudios y en el trabajo en el aula. Para ello, es necesario considerar y revisar una serie de aspectos referentes a las rutinas escolares, a los modelos pedagógicos y de autoridad de los docentes y a las representaciones de los padres.

Conclusiones

Nos hemos preguntado a lo largo del trabajo sobre los alcances de las propuestas de educación intercultural. Definimos aspectos que consideramos clave de esta, como la problematización del proceso sociohistórico de construcción de la diversidad, a partir del reconocimiento de las múltiples interrelaciones entre grupos sociales distintos y de la existencia de conocimientos, saberes y prácticas diversos. Pero nos cuestionamos, en principio, los objetivos con los que estos criterios son construidos, en tanto han sido concebidos solo para ser trabajados por población subordinada en el actual esquema de distribución de poder. La clave aquí parece estar en la puja por extender estos criterios y principios a todo el sistema educativo. La educación intercultural no parece constituirse en el principio articulador de un diálogo entre saberes de los distintos sectores sociales, sino en un principio constitutivo de una educación diferencial. El análisis del caso específico del programa peruano, nos permitió observar que, esta atención focalizada a través de una propuesta educativa “diferencial”, constituye en al-

gunos casos un mecanismo de *desigualdad social*.

Sin embargo, también pusimos en cuestión el hecho de que estos principios efectivamente sean articulados en el diseño de propuestas formativas “interculturales”. Por momentos, hemos podido observar que solo son parte de un discurso formal.

El currículum de educación secundaria “adaptado” a la población de alumnos del programa, reduce las necesidades especiales a la “ruralidad” y recorta las áreas curriculares sin una clara fundamentación de los motivos.

En este sentido, pudimos identificar formas acotadas de entender la *diversidad cultural*, promovidas desde la propuesta formativa del programa de educación secundaria. Observamos, entre otros aspectos, una falta de integración de otros saberes, una falta de “especialización” -en términos de los entrevistados- de la propuesta a las necesidades y particularidades socioculturales, económico-productivas y sociopolíticas de la región.

También hemos reflexionado en torno a una serie de principios ligados a distintos enfoques teóricos, que nosotros hemos intentado recuperar en la reflexión, en el marco de lo que consideramos un enfoque intercultural crítico. Podríamos decir que algunos de ellos son: el establecimiento de un diálogo crítico con los contenidos presentes en materiales escolares; la recuperación de aspectos de la cotidianeidad, la historia y las relaciones entre los sujetos del aprendizaje; la identificación de las diferencias entre distintos grupos, así como el reconocimiento de distintos conocimientos y prácticas; la consideración de los conflictos como elementos centrales de la identidad y del aprendizaje; y el fortalecimiento de estrategias que propicien la comunicación y la interpretación de otros códigos y permitan poner en evidencia el carácter relativo de la normatividad oficial y la estandarización. (Giroux, 1997; Walsh, 2001; Castorina y otros, 1997; Novaro, 2003).

Estos, en sí mismos, no constituyen una fórmula. En este sentido pudimos identificar una serie de situaciones escolares en las que la posibilidad de establecer un diálogo entre saberes entra en tensión con modelos escolares arraigados en la escuela que tienden a concebir los conocimientos escolares como fines en sí mismos (Zavala, 2002). Esta afirmación se constituyó en una de las ideas más fuertes de nuestro trabajo. La identificación de ciertos modelos formativos hegemónicos en las escuelas de la sierra peruana suelen privilegiar un tratamiento descontextualizado de los temas, coincidiendo con la afirmación de la univer-

salidad epistémica del conocimiento occidental (Walsh, 2002).

Tanto en los materiales escolares como en las propuestas de trabajo en aula, los conocimientos suelen ser tratados como verdades universales que deben ser aprehendidas por los alumnos para transitar “exitosamente” la escolaridad. En gran medida, la importancia del aprendizaje parece estar puesta en el “transitar” la escolaridad sin dificultades. Un ejemplo interesante es que termina fortaleciéndose la idea de que se lee y se escribe en la escuela, como ámbito específico de desempeño de esas habilidades. Por el contrario, no se promueve la idea de que en la escuela se aprende para poder leer y escribir en la vida cotidiana. En este sentido el *conocimiento* es directamente identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela, no reconociéndose otros espacios formativos no formales.

En síntesis, nuestro análisis nos ha permitido precisar que existen y se recrean situaciones en ámbitos escolares comunales que responden a modelos formativos y de autoridad que resultan contradictorios con muchas de las propuestas relacionadas con el “diálogo entre saberes”. También vimos que esos modelos escolares además de estar arraigados en la institución -en el currículum y en las representaciones de los docentes-, están arraigados en algunas representaciones de los padres de familia, que esperan que al menos el modelo de autoridad persista en el Centro Educativo de educación secundaria al que asisten sus hijos.

Como cierre, podríamos definir como reto de la interculturalidad el establecimiento de un diálogo entre sectores, saberes y conocimientos diversos sin ocultar las desigualdades, los conflictos y las contradicciones que los atraviesan.

BIBLIOGRAFIA

- **Aguado, T.:** *“Pedagogía Intercultural”*. Mc Graw Hill Interamericana de España. Madrid, 2003.
- **Ames, P.:** *Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos*. En: Norma Fuller (Ed.) *“Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades”*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima, 2002.
- **Bonal, X.:** *“Sociología de la educación”*. Ed. Paidós. Barcelona, 1998.
- **Bordegaray, D. y Novaro, G.:** *Educación intercultural y políticas de Estado ¿Más allá de los programas compensatorios?* Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, 2004.
- **Castorina, A.; Lenzi, A. y Aisenberg, B.:** *El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas*. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N°11*, FFyL, UBA, Miño y Dávila editores. Pp. 21-30. Buenos Aires, diciembre 1997.
- **Cole, M.:** *“Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura”*. Limusa, México, 1977.
- **Díaz, R.:** *“Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada”*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2001.
- **Diez, M.:** *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. En: *“Cuadernos de Antropología Social N° 19”*. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Pp. 191-213. Buenos Aires, 2004.
- **Diez, M.:** *“Entre la celebración de la diversidad y la profundización de la desigualdad social. Disputas en torno a la definición de las políticas interculturales: el análisis de un caso en educación”*. Publicación en soporte informático del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Universidad de Rosario. Julio 2005.
- **Giroux, H.:** *“Teoría y resistencia en educación”*. Siglo XXI Editores. México, 1997.
- **Novaro, G.:** *Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos para*

- el desarrollo de un enfoque intercultural Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social.* En “*Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2003.
- **Sabariago, M.:** “*La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*”. Ed. Desclée de Brouwer. España, 2002.
 - **Walsh, C.:** “*La Interculturalidad en la Educación*”. Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE. Lima, 2001.
 - **Walsh, C.:** *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador.* En: Norma Fuller (Ed.) “*Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*”. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima, 2002.
 - **Zavala, V.:** “*(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*”. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. PUCP-UP-IEP, Lima, 2002.
 - **Zúñiga, M. y Gálvez, M.:** *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política.* En: Norma Fuller (Ed.) “*Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*”. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima, 2002.

El Patrimonio Cultural y su valor educativo

Arq. María Elena Medrano Pizarro

Lic. Mónica Guagliardo Costa

Resumen

El reconocimiento del Patrimonio Cultural y su valoración determinan la conciencia de la identidad como razón de ser de su propia cultura, de trascendencia del hombre de su historia personal y colectiva y de su instalación en la memoria.

El hombre se define por la conciencia que tiene de sí mismo y de todas las cosas, por lo tanto la educación debe desarrollar la capacidad de juicio que conduzca a la vida plena, por eso es preciso referirla a un conjunto de creencias sobre lo que constituye el bien humano.

“Al hombre, cuando más conoce la realidad y el mundo y más se conoce a sí mismo en su unicidad, le resulta más urgente el interrogante sobre el sentido de las cosas y sobre su propia existencia”. Juan Pablo II.

Luego de un final de siglo donde intentó consolidarse un modelo de globalización cultural hegemónica, surgida desde el pensamiento único que había llegado el fin de la historia y existía una sola manera de mirar el mundo. Se deberá construir los ámbitos en los cuales reconocernos y recrearnos para poder presentar al mundo desde nuestra identidad.

Patrimonio Cultural y la Ley Federal de Educación

En los albores del siglo XXI, la noción del Patrimonio Cultural se ha enriquecido con un enfoque global antropológico y sociológico considerándolo como un conjunto de manifestaciones diversas, testimonios insustituibles y representativos del desarrollo de una comunidad humana.

La Ley Federal de Educación dice en el Art. 6: *“El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como persona en las dimensiones cultural, social, ética y religiosa acorde con sus capacidades, guiadas por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.”*

El objetivo de la preservación de la memoria de cada pueblo y de sus referentes culturales debe plantearse en función de servir al enriquecimiento espiritual y material de la sociedad y en particular aquello que representa sus raíces, la autenticidad de nuestra región.

Para lograrlo es imprescindible el reconocimiento de los valores de verdad, de bien y de belleza del hombre que se manifestaron y fueron transmitidos a través de las tradiciones, las culturas, las convicciones religiosas y filosóficas a lo largo de la historia.

Al trabajar con valores se posibilita insertarse en un ámbito para relacionarse con áreas diversas en situaciones concretas en las que se manifieste su vigencia y ausencia. Descubrir mediante la investigación qué aspectos de la vida o qué sucesos de la historia determinan un escala de valores.

Mediante la toma conciente del patrimonio cultural se reconocerán los valores explícitos e implícitos en el pasado o la cotidianidad.

Se deben promover los valores universales como aporte a la construcción de una sociedad más ética y justa y a la conformación de un orden y una cultura democrática, reconociendo e identificando los valores y antivalores vigentes en la comunidad provincial, regional y nacional, respetando y estimando la diversidad de valoración de grupos étnicos, culturales y religiosos.

Tratando de reconstruir la memoria, los pueblos se involucran en el sentir, en el pensar, desarrollando la búsqueda instrumental en las costumbres sociales, en el comportamiento individual, las buenas acciones, las intenciones, los fines, las causas nobles y las malas acciones.

El hombre hace la historia con sus aciertos y errores y la memoria lo archiva en su corazón.

La historia permite comprender la íntima relación entre la obras y el contexto sociocultural en el que fueron realizadas, así como las transformaciones posteriores nos indican las variaciones de uso, valores simbólicos y modos de vida de quienes los utilizaron.

Patrimonio Cultural como memoria e historia

El Patrimonio Cultural constituye un documento excepcional de nuestra memoria histórica y, por ende, clave en la capacidad de construcción de nuestra cultura, en la medida que posibilita verificar acumuladamente las actitudes, comportamientos y valores implícitos o adjudicados de la producción cultural a través del tiempo. Junto a estos testimonios de pasadas espiritualidades, se recibe otra serie de documentos procedentes del campo teórico, filosófico, literario, etc., que completan la perspectiva de análisis y comprensión.

La espiritualidad de la época que se está viviendo condiciona la imposibilidad de definir la realidad, producto del resultado de infinitos cruces de contaminaciones de imágenes e interpretaciones que llegan de los medios de comunicación.

En la sociedad de los medios de comunicación, en lugar de un ideal de autoconciencia perfecta de cómo están las cosas, se abre un ideal de emancipación que tiene su base, más bien, en la oscilación, la pluralidad y, en definitiva, la erosión del mismo principio de la realidad.

La operación que llevan a cabo los nuevos medios consiste en sustituir la realidad misma por los signos de lo real. Se trata de una operación que detiene y reemplaza todo proceso real por su doble.

Braudillard llama “implosión” a la destrucción interior que se produce cuando se vacía de significado el mundo, un proceso de entropía social en virtud del cual se derrumban las fronteras entre la realidad y la imagen y se abre el

“agujero negro” de la falta de significado. Se pierde el sentido de las cosas, se vacía de significado y la simulación emprende su marcha hacia el nihilismo.

El hombre de la sociedad mediática está condenado a perseguir simbólicamente la realidad que los simulacros le ocultan.

La crisis de la racionalidad y la búsqueda de una aproximación holística al conocimiento, el predominio de la multiplicidad sobre la unicidad, las transformaciones de los modelos de sociedad, el descrédito de las ideologías políticas, la creciente tensión entre la aldea global y las culturas locales, el imperio de la sociedad de consumo, el creciente divorcio entre las formas de poder económico y tecnológico y el mundo de la vida, ya al mismo tiempo la crítica a la excesiva tecnologización, la ciudad informática que va reemplazando a la ciudad geográficamente localizada, el paradigma termodinámico que sustituye al paradigma mecánico con la consiguiente valorización del tiempo; son estos algunos de los muchos síntomas que hacen sentir el punto de ruptura que algunos autores llaman catástrofe.

La presencia de elementos patrimoniales, como evocación y afirmación de una memoria colectiva, como nexo entre individuos que comparten una historia común, es sin duda un instrumento útil para restablecer el equilibrio entre totalidad abstracta e individualismo patológico.

Patrimonio Cultural y valores

El Patrimonio Cultural es un vehículo de desarrollo para la afirmación de valores culturales. Materializa la tensión entre pasado y futuro y es el soporte de un mensaje espiritual que trascendió a su momento histórico y hoy nos permite la afirmación de su memoria.

El Patrimonio Cultural es la forma de apropiación de los valores culturales de una sociedad, el sentido de propiedad de una comunidad como objeto colectivo de un grupo social que le da pertenencia y lo lleva al reconocimiento de sus tradiciones.

Se debe pensar que el Patrimonio Cultural de los pueblos se conforma de bienes tangibles e intangibles como lo son sus manifestaciones artísticas, sus restos arqueológicos, sus costumbres, sus mitos, sus creencias.

Es importante tener presente la memoria histórica. La cultura que identifica

al pueblo, identifica su identidad como país y como latinoamericano.

En momentos en que el proceso de globalización plantea grandes riesgos a la identidad cultural, la adopción de medidas para fortalecer el patrimonio cultural permitirá a las comunidades mantener su coherencia en un mundo cambiante.

Visto desde el mundo globalizado, el Patrimonio Cultural es un privilegio semejante al derecho de herencia capitalista en el cual solo los que tienen pasado tienen bienes culturales. La cultura dominante imperante tiende a una transculturación, produciendo mutaciones que interrumpen o cortan el mecanismo de la herencia.

No se puede reducir la herencia cultural solo a las grandes obras que generalmente se clasifican como “cultura”. Toda la vida cotidiana puede ser pensada como una obra de arte.

El fenómeno culinario, el juego de las apariencias, los pequeños momentos festivos, los paseos diarios, el ocio, etc., expresan emociones colectivas, una voluntad de vivir.

El conocimiento de la historia posee en sí misma todos los elementos de los que es parte el proceso de formación de la conciencia que de sí tiene una comunidad.

La apropiación de la historia a través de sus testimonios materiales e inmateriales es una labor compleja en la que se pretende comunicar cómo los objetos, las tradiciones o el paisaje no tienen valor por lo que son, sino por lo que representan (objetos, signos).

La valoración de un objeto no radica en su mayor o menor antigüedad y belleza, conceptos meramente subjetivos basados en prejuicio, sino en la medida que nos informa sobre los aspectos históricos (económicos, sociales, de mentalidad, etc.).

Respecto de los valores, se pueden estructurar en dos aspectos radicalmente opuestos: el valor de consumo de los objetos patrimoniales o, por el contrario, el valor que presenta para la identidad cultural de la comunidad o el valor de uso.

En el primer caso, el valor de consumo, se consideran prioritarios aquellos bienes que presentan atractivos, ya sea por su valor artístico relevante o simplemente por su originalidad, curiosidad o extravagancia. El valor queda directamente relacionado con la productividad económica, por lo que se confunde valor estético y originalidad genuina con extravagancia o decorativismo superficial.

Si, por lo contrario, la trascendencia se asocia a la consolidación de la identidad cultural del grupo social, el patrimonio cultural adquirirá valor en función de su capacidad como elemento de identificación y apropiación del entorno inmediato y del paisaje por parte de la comunidad.

Los valores por reconocer serán los que hacen a cuestiones relacionadas con las vivencias sociales, con la historia de la comunidad, esto es, el papel que el objeto ha desempeñado en la historia social.

Si el patrimonio cultural es considerado como apoyo para la memoria social, uno de los valores fundamentales por considerar será la presencia de sus habitantes.

Otro criterio de valor se relaciona con la ruptura de los grandes relatos históricos lineales o concatenados.

El primitivo significado del objeto patrimonial se ha transformado, ha sufrido olvidos, ha adquirido nuevas memorias y despierta cada vez resonancias inéditas y cambiantes al ser leído por nuevas generaciones en contextos culturales diferentes y territorios más reducidos.

Los elementos patrimoniales adquieren un sentido y una función particular que trasciende lo estético o lo estrictamente testimonial para convertirse en un núcleo de orden -temporal y espacial- frente al avance del desorden representado por el olvido y por la pérdida del sentido de lugar.

Frente a la sustitución del tiempo histórico por el tiempo informático, a la anulación de la relación tiempo/espacio, a la “presentificación” de la historia y la consiguiente pérdida de la conciencia del pasado y la esperanza del futuro, frente a un mundo poblado de simulacros y despoblado de realidades, la presencia del patrimonio cultural representa un anclaje, un punto de referencia desde el cual intentar la comprensión de la totalidad.

La presencia viva del patrimonio cultural que afirma la continuidad del tiempo y de las tradiciones culturales, que materializa el espacio en disolución al otorgar sentido a los lugares, que une el desarrollo de la vida urbana para crear nuevos significados, es sin duda uno de los instrumentos válidos para la búsqueda de una identidad que se construya desde las raíces comunes.

Desde la educación se deberá instalar la conciencia de bien cultural, introduciendo su práctica desde el nivel inicial, desde la historia oral, teniendo a los valores como testimonio de la cultura. Los testimonios significativos representan la historia y la evolución social, los componentes necesarios e imprescindibles

de su identidad.

Aquello que se ha mantenido con los tiempos, los cambios y las crisis sociales que ha subsistido como signo y símbolo en el ambiente cultural, manteniéndose en su memoria y que ha transmitido mensajes significativos sobre su identidad, ya sea un bien físico, tangible, como intangible forma parte de sus tradiciones culturales.

La identidad cultural existe a partir del reconocimiento de una sociedad, de su historia, del valor de un objeto, un bien cultural o sus tradiciones.

“La identidad cultural es una riqueza que dinamiza la posibilidad de realización de la especie humana al movilizar a cada pueblo y a cada grupo a nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de creación.”

BIBLIOGRAFÍA

- **Ander-Egg, E.:** “*Desarrollo y política cultural*”. Ed. Ciccus. Buenos Aires, 1992.
- **Arias Incolla, M. de las Nieves y Bozzano, J. N.:** “*Paisajes culturales. Un enfoque para la salvaguardia del patrimonio*”. CICOP. Buenos Aires, 2000.
- **Bonfill Batalla, G.:** “*Identidad y pluralismo cultural en América Latina*”. Universidad de Puerto Sur. Buenos Aires-San Juan, 1992.
- Conferencia mundial sobre políticas culturales. UNESCO, México, 1982.
- **Díaz Cabeza, M.:** “*Manifestaciones culturales. Cuadro de Patrimonio Cultural*. UBP. Córdoba, 2003.
- **Escobar, T.:** “*Sobre cultura y MERCOSUR*”. Ed. Don Bosco. Asunción, 1995.
- **Fernández Galiano, L.:** “*El fuego y la memoria*”. Ed. Alianza. Madrid, 1991.
- **Fornari, A.:** “*Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB. Formación Ética y Ciudadana*”. Gobierno de Santa Fe., ME. Santa Fe, 1998.
- **González-Varas, I.:** “*Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*”. Ed. Cátedra, Madrid, 2000.
- Gobierno de Santa Fe. “*Los CBC en la escuela*”. Nivel Inicial. Primer Ciclo. Segundo Ciclo. Educación Artística. Formación Ética y Ciudadana. ME. Santa Fe, 1997.
- **Habermas, J.:** “*El discurso filosófico de la modernidad*”. Ed. Taurus. Madrid, 1989.
- **Juan Pablo II.:** “*Fe y razón*”. Ediciones Paulinas. Buenos Aires, 1998.
- **Kusch, R.:** “*Geocultura del hombre americano*”. Ed. García. Buenos Aires, 1976.
- **Marassi, G. y otros:** “*Cultura y civilización de Sudamérica*”. Búsqueda. Buenos Aires, 1986.
- **Maturana, H.:** “*Emociones y lenguajes en educación y política*”. Hachetti. Chile, 1992.

- **Maffesoli, M.:** *“La sociedad en la posmodernidad”*. Anthropos. Barcelona, 1994.
- **Pinillos, J.:** *“El corazón del laberinto”*. Espasa Calpe. Madrid, 1994.
- **Rotman, M.:** *“Apuntes para una creación de la teoría del consumo”*. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.
- **Santillán Güemes, R.:** *“Cultura creación del pueblo”*. Guadalupe. Buenos Aires, 1985.

Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo.

“En torno de la diversidad, una categoría convocante y problemática”

María Rosa Neufeld

El siguiente texto corresponde a la conferencia dictada en las Jornadas “Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo”.

Tal como lo anuncia el título de esta conferencia, *diversidad* es efectivamente una categoría convocante, dado que en torno de la misma se han hecho internacionalmente y también en La Argentina innumerables reuniones y publicaciones, en las que se llama al respeto por las manifestaciones divergentes, o bien se encienden llamaradas de molestia y odio en torno de lo que se reconoce como *diverso* (ya se trate de aspectos fenotípicos, prácticas culturales, valores). Desde ya, la cuestión de la diversidad es una de las que ha sido abordada tradicionalmente por la antropología, disciplina en la que me he formado y practico.

Como señala Elena Achilli “los temas vinculados a la *interculturalidad*, a la *diversidad* y las *etnicidades* tienen una fuerte presencia en el pensamiento contemporáneo. A nivel de las ciencias sociales, en general, se ha generado una explosión de trabajos sobre los mismos, en los que pueden identificarse distintos enfoques... algunos remiten a los procesos de globalización y a las tensiones entre lo global y lo local, otros, centran en las constituciones de identidades considerando las profundas transformaciones socioeconómicas de las últimas décadas, otros prefieren discutir los procesos identitarios alrededor de las tensiones entre

lo universal y lo particular” (Achilli, E., 2001).

Sin embargo, pese a esta amplitud de cuestiones que se han abordado en torno de la diversidad, la diversidad *como problema* se ha planteado como tal recientemente, en el contexto de sociedades hegemónicas por el pensamiento neoliberal, al tiempo que también quienes impugnan esta perspectiva también lo reclaman como propio (y otros tantos usuarios se valen del mismo sin acusar conocimiento de esta heterogeneidad de significados). Así, nos encontramos con que éste, que es uno de los conceptos más mencionados en la actualidad, debe ser connotado y especificado, dado que su sola mención no nos permite saber a qué hace referencia el que lo evoca.

En la tradición de la Antropología Social, diversidad cultural fue siempre un concepto ambiguo: vinculado, por un lado al relativismo -el respeto por la diversidad- y por otro con la realidad de la subalternización de los *diversos*, de los que son tipificados o se reconocen como tales por distintos motivos, pero con los cuales, y a pesar de la simpatía relativista, los antropólogos han sostenido históricamente relaciones de asimetría. Y esto no es reciente, sino que podemos encontrar sus antecedentes en las lejanas imágenes que nos quedan de la sorpresa de los europeos de los siglos XVI y XVII ante la diversidad de las culturas que los viajeros presentaban ante sus oídos y ojos sorprendidos. Sin embargo la posición de asimetría ya estaba presente en esta sorpresa por la diversidad de las culturas, que se combinó con el hecho de que primero habían tenido que certificar que ¡estos *diversos culturales* de América y del resto del mundo no europeo también eran hombres!

Tratando de definir de qué se trata esta cuestión de la diversidad cultural, es importante señalar que este concepto del que hoy se abusa, se aplica de forma indiferenciada a fenómenos de distinta naturaleza. El antropólogo brasileño Renato Ortiz plantea que en el contexto de la antropología cuando se habla de diversidad cultural, hacemos referencia a tipos de formaciones sociales radicalmente distintas, ya sean civilizaciones, etnias, tribus indígenas, que no son un anacronismo, que no son testimonios de atraso, mientras que en otros contextos, cuando se habla de diversidad, estamos hablando de la diferenciación intrínseca de la misma modernidad, de los movimientos feministas, homosexuales, de los movimientos negros, y lo que él nos recuerda, en la dirección en la cual nosotros estamos tratando de plantear las cosas es que “la diversidad cultural no puede verse solo como una *diferencia*, o sea, algo que se define en relación con otra

cosa (...) la diversidad se manifiesta (...) en situaciones concretas (...) necesita ser contextualizada, pues el sentido histórico de las *diferencias* redefine su propio sentido simbólico”. (Ortiz, R.1999). Como ejemplo: no es lo mismo diferenciar blanco de negro, en la sociedad argentina que en la sociedad brasileña. Del mismo modo, no es lo mismo diferenciar blancos de negros en la sociedad argentina del siglo XIX que en el siglo XX, es decir, historia, contextos nacionales, son procesos que van dando sentidos y cargando simbólicamente a términos o categorías que de ninguna manera son estáticos. Dado que la antropología ha estado tradicionalmente vinculada con objetos caracterizados como exóticos, este es otro componente más con el que se complejiza la cuestión de la diversidad y su conocimiento. Y entonces, aunque los antropólogos hablamos todo el tiempo de la diversidad, de la relación nosotros/otros, *diversidad* encierra alguna obviedad cuya opacidad debe ser puesta a la luz. En general, cuando se alude a la diversidad entendiéndola como exotividad, suele faltar el reconocimiento de estas relaciones de sujeción, de subalternización de los “otros” diferentes o diversos, que es lo que estamos tratando de recuperar.

Es central reconocer que lo que llamamos “contextos de diversidad socio-cultural”, en cuanto implican diversidad, están simultáneamente constituidos por relaciones de dominación, subordinación, es decir, por relaciones de desigualdad. Un ejemplo se encuentra en la situación de los migrantes: situación característica en las sociedades contemporáneas, en las cuales las migraciones de origen económico y de origen político, incluidos los *refugiados*, constituyen uno de los movimientos que modifican drásticamente y continuamente las características de estas sociedades. En estos casos, las connotaciones atribuidas a los lugares de origen, a las costumbres propias de los grupos étnicos, a los trabajos que se les permite acceder, van construyendo esas relaciones desiguales, de subordinación.

Hay múltiples registros de las situaciones en las que los migrantes internos o externos experimentan las demostraciones de desagrado desembozado que aquellos que se consideran en posiciones de superioridad relativa, se sienten autorizados a mostrar sin demasiado problema.

Este efectivo atravesamiento de relaciones de desigualdad en todas las situaciones en las que se destaca la diversidad cultural es lo que no nos permite posicionarnos blandamente frente a estas cuestiones y suponer, por ejemplo, que la educación multi o intercultural, es por sí sola un recurso suficiente ante estas problemáticas. Quiero ir marcando simultáneamente que lo que es utili-

zado como una marca estigmatizante por grupos dominantes respecto de otros colocados en lugares subalternos, puede a su vez ser recuperado por un proceso de reforzamiento de la propia identidad. “Paraguas”, “bolita”, son apelativos estigmatizantes, pero al mismo tiempo, la *bolivianidad* o la *paraguayidad* de los migrantes se va construyendo, inclusive, a partir de la recuperación de categorías inicialmente denigrantes: en torno de estas comienzan procesos de reforzamiento de identidades colectivas, identidades para nada estáticas, en continuos procesos de revulsivas transformaciones.

¿Qué pasa en las escuelas en donde hemos trabajado? En las escuelas la cuestión de la diversidad puede pensarse -en primer lugar- desde el ángulo de los *conceptos en uso* con los cuales se la aborda. Con esta expresión: *conceptos en uso*, nos referimos a conceptos apropiados por un conjunto social específico. En este caso, el conjunto de sujetos integrado fundamentalmente por maestros, padres, los mismos chicos, etc. Otra perspectiva desde la que también puede ser abordada la cuestión de la diversidad implica pensarla como un conjunto heterogéneo de *prácticas* que se implementan en su abordaje y que no necesariamente se articulan armónicamente con los conceptos en uso, a los que hicimos referencia primero.

Tomemos en primer lugar los *conceptos en uso*, a partir del permanente proceso de interlocución con los docentes que se ha dado en el curso de nuestra investigación, considerando especialmente la forma en que son puestos en tensión -en la investigación etnográfica- los saberes de los investigadores y de los docentes como “técnicos expertos”.

Un concepto en uso clave, en el abordaje y la percepción de la diversidad cultural en las escuelas, es el concepto de “cultura”, que los antropólogos reivindicamos como propio pero que en realidad es igualmente frecuente en los contextos escolares. Allí, se lo utiliza de diferentes maneras porque ha sido objeto, como todos los conceptos con los cuales nosotros nos manejamos, de diversas redefiniciones. Centralmente, *cultura* se usa cotidianamente en las escuelas como un concepto explicativo de la diversidad: a esto la antropóloga Elena Achilli lo llama *antropologización* del mundo escolar. Es decir, en las escuelas circula no solamente este concepto originado en la antropología, sino otras interpretaciones que en este momento son propiedad, patrimonio, apropiación de los contextos escolares.

Por ejemplo, nuestros interlocutores, al explicar lo que acaece con la

presencia de niños diversos, por ser migrantes internos o externos, pero también diversos por pertenecer a medios extremadamente pobres, recurren permanentemente al concepto de cultura que, como dije, es parte de su saber docente, de su saber como técnicos.

Cultura tiene su origen en el concepto que (a partir de un término procedente de la agronomía, y luego vinculado con el romanticismo alemán) los antropólogos acuñaron entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, y de ahí se difundió de modo que es parte importante de múltiples explicaciones cotidianas: no solamente en las escuelas, en el campo de la salud, en los medios de comunicación cantidad de cosas se explican apelando al contexto de cultura. En tanto referencia abarcadora de la “totalidad del modo de vida de un pueblo” se vincula con la percepción que desarrollaron los antropólogos de la estrecha trabazón existente entre los comportamientos cotidianos, creencias, actividades productivas, etc. de una sociedad o comunidad determinada, percibidos como estructurados en torno de sistemas de símbolos. Otro aspecto central de este concepto de cultura fue la negación de la base biológica de estos comportamientos humanos, la afirmación de su carácter social.

Hay, en el concepto de cultura que se usa en las escuelas, una aceptación de que los “modos de vida” pueden ser distintos. Se considera que han sido transmitidos “de generación en generación”. Sin embargo, una sutil inversión vuelve a introducir la fuerza de la naturaleza en la cultura, dado que al suponer que los valores, pautas o modos de vida que han sido transmitidos serán adoptados y conservados en forma inmutable, otras cualidades vuelven a estar asociadas a “cultura”: la reproducción de lo mismo, la impermeabilidad de las culturas entre sí. De modo que cuando se explican las diferencias entre los distintos niños, justificando sus capacidades o déficits para el aprendizaje, cuestiones que hacen al centro mismo de la actividad escolar, es central percibir si se está utilizando el concepto originario o esta versión modificada, un concepto de cultura reificado y asociado a la idea de lo inmutable de la naturaleza.

Muchas veces la cuestión del “fracaso” de los chicos en la escuela, se aborda atribuyéndolo a conflictos que se producen a partir de definiciones culturales diferentes: se supone que lo que chocan son códigos, lenguajes y representaciones que finalmente remiten a lo que llamamos cultura (Rockwell, 1995). Este es uno de los problemas vinculados con la percepción de la cultura como transmisión; otras conceptualizaciones de la cultura, en cambio, abren la

posibilidad de pensarla más allá de la reproducción de lo mismo, considerando los procesos de apropiación por medio de los cuales las distintas generaciones van transformando, tomando y dejando lo que reciben de las anteriores. Ahí encontramos esa capacidad creativa a la cual también apela el título de estas jornadas. Tomar y dejar es lo que caracteriza un proceso de transmisión cultural: lo que la generación siguiente “conserva” no es entendido de la misma manera, es reinsertado en contextos diferentes, y recreado.

Y ahora nos situamos en la segunda perspectiva -la de las *prácticas*- desde la que es posible reflexionar sobre la diversidad: desde este ángulo, podemos hablar de los *usos sociales de la diversidad*, y dado que desarrollamos nuestra investigación principalmente en escuelas voy a referirme a lo que sucede en ellas. Muchas prácticas escolares cotidianas vinculadas con la diversidad se fundamentan en el supuesto que imagina las culturas como casi inmutables, de aquí la folklorización de las supuestas pautas culturales de los migrantes, ya sean del interior del país, de los países vecinos o de las migraciones asiáticas más recientes (culturas que son congeladas en el tiempo, en las fiestas escolares, por medio de la representación de danzas o comidas significativas). Buena parte de las actividades vinculadas al tratamiento de la diversidad en contextos escolares consiste en fiestas y evocaciones en las cuales las danzas características, las comidas significativas tienen un lugar fundamental.

Desde el punto de vista de la investigación, nosotros podemos plantear que aquello que se presenta como procedente de un pasado lejano -tomemos como por ejemplo la fiesta de la Virgen de Copacabana, que se celebra en Pompeya, en el barrio Charrúa- no lo es: esta fiesta, tal como se celebra en Buenos Aires, es uno de estos procesos de recreación de viejas tradiciones pero que de ninguna manera es una reproducción o repetición de modelos bolivianos transplantados. En Argentina, los migrantes de las distintas regiones de Bolivia se amalgaman para la fiesta, olvidando las diferencias entre cochabambinos y paceños, entre los de la sierra y los del llano.

Cuando en la escuela se pide a los chicos -bolivianos, paraguayos o de otras procedencias- que participen representando los bailes de su país, estas danzas se presentan deshistorizadas, atemporales. Convengamos que el investigador puede y debe señalar esta deshistorización, esta falta de reconocimiento de los cambios permanentes en estas manifestaciones culturales. Sin embargo, cuando se conversa con los padres bolivianos, paraguayos, etc, puede aparecer

una perspectiva muy diferente, en cuanto integrantes de un conjunto social que es invitado a presentar su “tradicción”, lo cual se percibe como dignificante.

Otra presencia importante en el discurso escolar es la postulación de la legitimidad de todas las culturas, que en realidad es el núcleo esencial del relativismo. “Todos somos iguales aunque tengamos culturas diferentes, lo principal es que habitamos en el mismo país”, son expresiones que se pueden registrar con frecuencia en clases y fiestas escolares. A nivel de las prácticas, hay diversas actividades con una fuerte impronta relativista incorporadas a la vida escolar, como el llamado a la tolerancia (hacemos referencia a unas Jornadas que registramos en 1992): en este caso, en las escuelas se hicieron actividades especiales, poniendo pizarrones ubicados a la entrada, afiches de papeles multicolores, realizando talleres con presencia de padres y otros invitados, etc.

Aquí aparece, también, la *tolerancia* como una noción compleja, dado que el pedido de tolerancia para *el diferente* se plantea frecuentemente como un acto de misericordia o condescendencia hacia alguien a veces minusválido, a veces inferior. Las relaciones de asimetría que se generan colocan al “tolerante” en el lugar de quien dice qué es lo tolerable y qué no, y hasta qué punto las diferencias pueden ser aceptadas. Al mismo tiempo que dábamos cuenta de la progresiva presencia y construcción del llamado “discurso de la tolerancia”, obviando que el ejercicio de la tolerancia se produce en el marco de una relación asimétrica: uno de los polos de la relación es el que tiene el poder de tolerar y señalar la “diferencia tolerable”. En ese momento -el de la implementación de la reforma educativa sancionada en el menemismo-, en los CBC se introduce el contenido transversal “Educación para la tolerancia y la no discriminación”.

¿Cómo llegamos a interesarnos en estas cuestiones? A principios de los 90 (trabajábamos regularmente en escuelas) nos encontramos con ciertos indicios que nos movilizaron en la tarea de investigación: carteles de la UOCRA alertando que los extranjeros quitaban el trabajo a los argentinos, el brote de cólera en el norte de nuestro país y la atribución de culpas por el mismo a bolivianos y wichis. Asimismo, en 1993, momento en el que se disparan los índices de desocupación, comienza a manifestarse la construcción de un tipo de visibilidad del “otro”, en que las voces oficiales (en ese momento del menemismo) adquirieron un rol preponderante, al igual que los medios de comunicación. Se construía la presencia de coreanos, chinos, bolivianos, peruanos, en forma sobredimensionada, se hablaba de “invasión”: el “otro” en tanto extranjero era construido como un

“otro” invasor, ocupante ilegal, intruso, delincuente, inmigrante ilegal, indocumentado, usurpador de puestos de trabajo, etc. (Montesinos, M.P.; Pallma, S. y Sinisi, L. 1997).

En el proyecto de investigación que llevamos a cabo durante 1994-1997 (Neufeld y Thisted, 1999) se abordaron las categorías y conceptos vinculados con esta problemática (etnicidad, multiculturalismo, discriminación, integración, etc.), las continuidades o rupturas entre las prácticas y representaciones dentro del medio escolar y las que se imponen en el “afuera” (barrio, medios, normativa migratoria) buscando establecer la vinculación entre los fenómenos de diferenciación sociocultural y los procesos económico-políticos generales que les sirven de marco. Esto nos fue atrapando en una dinámica de investigación a partir de la cual fuimos saliendo del contexto de las escuelas. Fuimos percibiendo que en estos procesos hay un uso acrítico de la noción de diversidad cultural, al tiempo que se produce una manipulación de la cultura de los otros, una manipulación de las necesidades por las cuales la gente migra. Luego, vimos cómo esta construcción de identidades estigmatizadas, el pobre nativo o extranjero, se entrelaza con las diversas y desiguales formas de apropiación de los espacios urbanos en el marco de la Ciudad de Buenos Aires (es decir, la segmentación en la ciudad, con sus villas miserias y casas tomadas por un lado, y por otro los barrios exclusivos y los countries, que va acompañada por la discriminación, y el rechazo del “otro”) (Montesinos y Pallma, 1999). Y al mismo tiempo esta cuestión contradictoria que destacábamos momentos antes: el hecho de que estos procesos que estigmatizan son por un lado experiencias productivas de sufrimiento para sujetos individuales tanto como para los conjuntos sociales, pero en estas experiencias se van construyendo y reconstruyendo dinámicamente autoidentificaciones a partir de las cuales afirmarse y discutir la dominación.

BIBLIOGRAFÍA

- **Achilli, E. A.:** “*Antropología y políticas educativas interculturales*” (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). Revista *Clarooscuro*, N°1, Rosario, diciembre 2001.
- **Montesinos, M. P. y Pallma, S.:** “*Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia*”, en Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps), pp 57-90, 1999.
- **Montesinos, M. P, Pallma, S., Sinisi, L.:** “*La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación*”, Revista *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Año VII, N° VIII. pp. 149-169, Buenos Aires, 1999.
- **Neufeld, M. R. y Thisted, J. A.** (comps): “*De eso no se habla*”. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA, 1999.
- **Ortiz, Renato:** “*Diversidad cultural y cosmopolitismo*”, en Barbero, De La Roche y Jaramillo, Eds, Ces, Universidad Nacional de Colombia, pp 29-52, 1999.
- **Rockwell, E.:** “*La dinámica cultural en la escuela*”, en Alvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid, 1996.

Representaciones sociales en contextos escolares interculturales

*Gabriela Novaro**

Resumen

En este trabajo se exponen los principales avances que estamos desarrollando en el marco de un proyecto de investigación conjunto sobre las concepciones de los chicos en contextos de aprendizaje de una gran diversidad cultural y lingüística. La investigación es parte de las actividades del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires⁽¹⁾.

Partiendo de la complejidad del objetivo, se reconoce la necesidad de trabajar con un enfoque teórico metodológico en el que confluyan líneas de investigación que han tendido a presentarse como relativamente incompatibles: las teorías de la reproducción y la resistencia en educación, la etnografía educativa de corte interpretativo y la antropología cognitiva. A ello intentamos sumar algunos elementos de otras disciplinas, como la psicología social.

Se avanza en la reflexión de algunos ejes problemáticos: la necesidad de reconocer y a la vez superar el carácter impreciso de las categorías, la posibilidad de realizar estudios comparativos, la necesidad de detenerse en situaciones

1 Se trata del proyecto UBACyT F 141 "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales".

puntuales (de aula) sin dejar de considerar el contexto general, el atravesamiento de las situaciones “recortadas” por contextos de profunda desigualdad.

Por último, se hacen algunas precisiones sobre el trabajo de campo que hemos comenzado a desarrollar en dos escuelas: una, a la que concurre población toba migrante, que reivindica su pertenencia étnica y otra, donde asisten chicos migrantes de origen boliviano, peruano y paraguayo que sostienen una relación más ambigua e imprecisa con las distinciones étnicas.

Introducción

El objetivo de nuestro proyecto es caracterizar ciertas representaciones sociales que los alumnos indígenas⁽²⁾ y migrantes (con adscripciones étnicas vinculadas a “lo indígena”) ponen en juego en situaciones de aprendizaje de las ciencias sociales. Para ello hemos comenzado a trabajar en dos escuelas primarias, una de la Ciudad de Buenos Aires y otra de la Provincia de Buenos Aires.

El contexto actual general, en particular de las escuelas de áreas de gran movimiento de población, hace evidente la necesidad de construir propuestas de análisis de las complejas y cambiantes concepciones de los chicos que (suponemos) se presentan como “distintas” y al mismo tiempo interrelacionadas con los discursos y conocimientos “oficializados” en la escuela.

Nos proponemos precisar estas concepciones a partir del acercamiento a los distintos actores educativos a través de un trabajo intensivo y prolongado en la escuela así como a través del seguimiento de la forma en que los alumnos abordan algunos temas escolares como “sociedades aborígenes” y “migraciones”. La opción por estos temas se fundamenta en su pertinencia para identificar el modo en que se presentan algunos tópicos del pensamiento social: los procesos de construcción de la identidad, de cambio y continuidad históricos, las situaciones de desigualdad y diversidad, las relaciones de poder, etc. La elección de estos temas se fundamenta también en las caracterizaciones detalladas de la propuesta

2 La definición de “la aboriginalidad” de un sujeto (o de una población como “aborigen”) es un tema sumamente complejo y sobre el que no existen criterios claros ni consensuados. En principio, cuando decimos “alumnos aborígenes” o migrantes con adscripciones étnicas vinculadas a “lo indígena” en situaciones escolares nos referimos a jóvenes que así son definidos en el contexto escolar y que asumen aspectos de esta identidad, o sea, que clara o parcialmente se autoutoadscriben como pertenecientes a estos grupos.

de enseñanza en torno a los mismos⁽³⁾ y en que recientemente se ha trabajado en una investigación donde se abordó (entre otras temáticas) las representaciones de alumnos sobre los aborígenes en una escuela de sectores medios⁽⁴⁾.

Además del avance teórico que suponemos implicará el análisis de esta realidad tan compleja, consideramos que el mismo resulta un paso imprescindible (aunque obviamente no suficiente) para hacer significativo el conocimiento escolar para todos los alumnos, para construir puentes con los que comenzar a transitar las “distancias” entre los postulados y enfoques oficiales del conocimiento social que circulan en el sistema educativo⁽⁵⁾ y las visiones de los alumnos en general, pero en particular de aquellos con pertenencias nacionales y étnicas diversas.

En la investigación en curso estas “distancias” funcionan a la vez como un supuesto del análisis y como un aspecto a caracterizar y precisar. Debe quedar clara además la idea de que las “distancias” son múltiples, y en ellas entran a jugar tanto variables sociales (donde la pertenencia étnica coexiste con el nivel socioeconómico, la nacionalidad, etc.), como individuales (edad, características familiares, etc.).

El marco teórico-metodológico

La caracterización de las distancias entre las formas hegemónicas de pensamiento y las representaciones sociales reconoce antecedentes en los estudios que innumerables antropólogos emprendieron sobre distintas mentalidades y formas de pensamiento. Desde las lecturas iniciales, hechas muchas veces desde perspectivas evolucionistas, las “distancias” fueron en general caracterizadas como “faltas” o “déficit”. Los desarrollos de las perspectivas más relativistas y culturalistas, si bien suponen infinidad de limitaciones, se centraron en las particularidades de los procesos de socialización y las visiones sociales transmitidas por los distintos grupos, intentando omitir o limitar las comparaciones. A partir de allí aportaron a cuestionar el etnocentrismo vigente.

3 Tales son algunos de los temas profundizados en la tesis doctoral “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares”. FFYL-UBA (Novaro, 2002).

4 Este último trabajo se desarrolló entre el año 2000 y el 2002 en el marco de una investigación conjunta dirigida por Beatriz Aisenberg en el Instituto de Ciencias de la Educación de la FFYL-UBA.

5 La referencia al conocimiento oficial no supone concebir al mismo como coherente y homogéneo. Por el contrario, debe considerarse permanentemente su carácter complejo, variable y cambiante.

Los avances antropológicos en este sentido tardan décadas en ser apropiados y utilizados para el análisis de situaciones escolares. La preocupación sistemática de los antropólogos por los procesos escolares se inicia y desarrolla en general o bien en contextos donde se hacen evidentes los problemas de escolarización de ciertos grupos (como negros o indígenas) al interior de los mismos países capitalistas, o bien en situaciones donde pueblos colonizados o en proceso de descolonización comienzan a ser escolarizados; o sea, se produce en situaciones evidentemente “interculturales”⁶.

Muchas de estas investigaciones se sostienen en interpretaciones esencialistas, estáticas e idealistas de “las culturas”, caracterizando a las concepciones de un grupo por la homogeneidad, la integración y la continuidad. Desde la visión del “cambio” como algo ajeno e impuesto desde el exterior, el registro sistemático de “las distancias” se realiza desde las *teorías del choque o conflicto cultural*. Estas teorías han sido objeto de diversos cuestionamientos, sobre todo por su tendencia a construir dicotomías excluyentes entre las culturas y a obviar sus profundas interrelaciones. Las rescatamos, no obstante, como aproximaciones al tema, en tanto procuran explicar las modificaciones de las formas de percepción, e incluyen referencias al peso que en estas modificaciones tienen las relaciones entre grupos socioculturalmente diversos.

Estas cuestiones han estado presentes en los estudios del área de antropología y educación desde la conformación de este campo interdisciplinario. El mismo ha tenido un importante desarrollo en nuestro país en los últimos años, centrando los análisis fundamentalmente en las relaciones sociales en la escuela, las interacciones en el aula, los procesos de discriminación y exclusión. Para ello han sido indudables los aportes de la *sociología de la educación* y la *etnografía educativa*. La sociología de la educación ha aportado importantes elementos para pensar la articulación entre la escolarización y el contexto general y los procesos de imposición ideológica en la escuela, en particular a partir de las teorías de la producción, reproducción y resistencia cultural y en general de la denominada “pedagogía crítica” (Bourdieu, Willis, Mc Laren, Apple, Giroux, Levinson y Holland). La etnografía educativa de corte interpretativo (una de cuyas repre-

6 Hablamos de “interculturalidad” (más que de “contacto” o “multiculturalidad”) adhiriendo al reconocimiento de este enfoque de la interpenetración y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos (aspecto en el que los enfoques de la multiculturalidad no siempre han profundizado). La interculturalidad implica pensar las relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones ambivalentes y conflictivas. Interculturalidad implica pensar cómo los cambios impuestos afectan toda la vida social y, en particular, las formas de pensar de un grupo.

sentantes más fértiles es E. Rockwell) cuenta con herramientas valiosas para atender la particularidad de los procesos escolares locales y las significaciones que los sujetos dan a sus prácticas en la vida cotidiana.

Reconociendo estos avances, es necesario señalar que la atención desde la antropología a cómo la diversidad de formas de percepción del mundo social está presente en situaciones de aprendizaje escolar es, en gran medida, un área vacante en nuestro país. Para avanzar en torno a ella creemos que no pueden obviarse los aportes de la *didáctica* y de la *psicología* por un lado⁽⁷⁾, y de la *antropología cognitiva* y la *antropología psicológica* por otro.

Desde las *investigaciones didácticas* se avanza en profundas y detalladas precisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La focalización del interés en las situaciones de aula hace que en algunos casos en estas investigaciones se omita la relación con procesos culturales más amplios. La necesidad de atender a esa relación ha sido señalada hace ya muchos años por algunos autores de amplia circulación entre los especialistas (Vigotsky, Ausubel, Bruner). En esta línea se desarrollan propuestas de análisis que consideren la necesaria articulación entre la educación (usada en ocasiones como sinónimo de escolarización) y los procesos socioculturales, y el lugar activo del sujeto en la construcción de los significados. Incorporando la dimensión social, numerosas investigaciones didácticas profundizan en el encuentro entre los saberes escolares y “extraescolares” (a veces denominados “previos”) en el espacio del aula. El punto, creemos, es que estos avances se realizan en ocasiones dando por supuestas ciertas “fronteras” (más que “distancias”) entre el conocimiento escolar y el no escolar, y desde una visión cristalizada e incluso simplista de este último⁽⁸⁾.

Por otra parte, desde la *psicología social*, la introducción del concepto de representaciones -como construcciones simbólicas y maneras de entender el mundo que dotan de sentido la realidad social (siguiendo a S. Moscovici)-, abre una nueva área de interés. En este punto resulta prometedor el intento de algunos

7 Nuestra aproximación a estas disciplinas se sostiene en la experiencia anterior de integración de equipos interdisciplinarios. De todas formas, nuestra aproximación es asistemática, ya que solo nos acercamos a los debates internos de estos campos disciplinares con vistas a recoger algunos ejes de discusión a los fines de enriquecer la presente propuesta de investigación.

8 En este sentido, diversos investigadores caracterizan a los saberes no escolares a partir de suponer ciertos atributos de los conocimientos sociales: la resistencia al cambio, la tendencia a la hipergeneralización, el basarse en evidencias inmediatas, el pragmatismo, la fragmentación, la carga afectiva, etc. Más que estas características en sí, lo que creemos que debe revisarse es la tendencia a atribuirles a priori y, además, dando por supuesto que el conocimiento científico o experto no comparte estos atributos.

equipos de investigación de crear un “campo de colaboración” entre la psicología social y la psicología cognitiva, a partir de entender que “las representaciones sociales forman parte del marco epistémico que orienta el conocimiento social de los niños”(Castorina, 2003: 20).

Sin negar los innumerables aportes de estos campos, el seguimiento de numerosas investigaciones educativas de los últimos años dio cuenta de cierta tendencia a trabajar casi siempre entre sectores medios urbanos, incluyendo referencias (generalmente a partir de una base empírica menor) donde (explícita o implícitamente) se suelen comparar “los logros” de estos chicos con las supuestas “carencias” o “dificultades” de los alumnos de sectores populares. De esta forma, el conocimiento de estos niños se caracteriza por la negativa o por la oposición, se alerta sobre las “falencias” y las privaciones, pero se omite o no se atiende suficientemente al registro de sus particularidades.

En cuanto a las investigaciones sobre la forma en que suele transcurrir la escolarización de los alumnos migrantes e indígenas, con excepción de los estudios sobre el aprendizaje del español en grupos hablantes de otra lengua, hay muchos supuestos y pocas investigaciones, en particular en el área de ciencias sociales. A ellos supuestamente les “caven” muchas de las afirmaciones que se hacen, a veces apresuradamente, sobre los sectores populares (a los que obviamente pertenecen aun con sus particulares “marcas”).

Entendemos que es necesario cuestionar estas concepciones desde la consideración de sus intereses, valoraciones y particulares formas de conocer, sin suponer que las mismas son, nunca y menos en nuestros días y en contextos urbanos, formas totalmente “propias” y menos aun estáticas. Más bien es imprescindible considerar los constantes procesos de imposición y resignificación, la compleja dinámica de cambios y continuidades, etc.

En torno a estas cuestiones han venido avanzando diversas investigaciones en el cruce entre la antropología y la psicología. Las irregulares relaciones entre la antropología y la psicología enmarcan una situación donde el aporte de una antropología psicológica ha sido muy indirecto y aun potencial y se vincula en gran medida a las tradiciones cognitivistas. Desde las mismas, los antropólogos aportan el señalamiento de los condicionamientos y relaciones sociales y culturales de los aspectos cognitivos (Bateson, Goodenough) y avances en torno a la posibilidad de construir modelos comparativos (Cole, Schweder). El aprendizaje escolar, visto desde esta perspectiva, se transforma en un proceso social y cultural, que

puede ser relevado en sus singularidades. El contexto experimental, los rígidos recortes de estos estudios y su tendencia a centrarse en el individuo, se vinculan con sus límites para la incorporación de la dimensión social y de aspectos como el conflicto, la crisis y transformación de las situaciones interculturales.

En síntesis, podríamos decir que todos estos enfoques constituyen un punto de partida prometedor. En torno a esto, quisiéramos avanzar intentando encontrar elementos de compatibilización entre estas perspectivas, que han tendido a presentarse en algunos casos como paradigmas irreconciliables, y desde visiones que solo han acentuando sus polaridades.

Encontramos estas “polaridades” marcadas entre la atención (a veces absoluta) al contexto general, a su desatención (a veces también absoluta), entre el énfasis en el proceso de construcción social y la pregunta sobre la existencia de capacidades y mecanismos innatos que se ponen en juego en la creación de imágenes del mundo social, entre la adopción (a veces acrítica) de modelos interpretativos y de modelos experimentales, etc.

Partimos, en nuestro proyecto, de suponer que es posible elaborar un diseño de investigación en el que las primeras perspectivas (sociología de la educación y etnografía educativa) permitan una caracterización general de la situación escolar y contextual, el contacto sostenido con diversos actores, la percepción de los principales debates, expectativas y demandas en juego, los nudos temáticos que para los sujetos resultan más relevantes, los puntos significativos de conflicto, etc. Continuaríamos luego con un seguimiento sistemático de una secuencia completa de clase, donde *creemos posible ‘sumar’ (no reemplazar ni superar⁹), a la perspectiva anterior, algunos elementos de los enfoques que porponen el análisis de situaciones más “controladas”*. En la situación propuesta esto supone un conocimiento previo profundo con los docentes y los alumnos, el acuerdo sobre el tema a tratar en clase, la forma de abordaje y el registro exhaustivo de la situación de aula. Supone también, obviamente, poner en juego categorías de estos enfoques para la interpretación y el análisis de la información.

9 La intención de combinar enfoques no supone, como muchas veces se hace, adquirir información con técnicas cualitativas que sea convertida simplemente en variables a controlar por metodologías más “duras”. En términos de E. Menéndez (2001), el análisis de la información debe ser de todas formas holístico, contextual y relacional.

Primeras aproximaciones al campo: sobre “entradas” y “recortes”⁽¹⁰⁾

A partir del mes de julio del 2004 iniciamos el trabajo de campo en dos escuelas: una escuela pública ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, y una escuela privada ubicada en el partido de Pilar, Provincia de Buenos Aires.

Las distintas “entradas”, tipos de gestión, población atendida, el tratarse en un caso de una “escuela de villa”, a la que concurren una gran cantidad de chicos procedentes de Bolivia, y en el otro de una escuela a la que asisten chicos de una “comunidad aborigen”, la especificidad de dos situaciones evidentemente “interculturales”, hacen inevitable la reflexión sobre la posibilidad de realizar un ejercicio comparativo entre ambas escuelas.

En la *escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*⁽¹¹⁾, el trabajo comenzó desde la escuela (por recomendaciones del distrito) y posteriormente se realizará un acercamiento al barrio⁽¹²⁾. Esta escuela atiende población de una villa cercana y su matrícula está compuesta en un 80% por alumnos bolivianos, paraguayos y peruanos o hijos de bolivianos, paraguayos y peruanos. Advertimos en ella cuestiones que atraviesan las escuelas en situaciones de pobreza: la transformación en los últimos años de una “escuela de barrio” en una “escuela de villa”, las visiones contrastantes sobre las familias y, en particular, sobre las familias como sostén o no para la escolaridad de los chicos, el carácter formal de su involucramiento en las decisiones de la escuela, visiones particulares sobre los chicos, con una tendencia reiterada a enfatizar los problemas extraescolares y la forma en que los mismos dificultan u obstaculizan el trabajo escolar. Advertimos también la prioridad puesta en los contenidos de Lengua y Matemática que se trabajan, lo que suele justificar la limitación del trabajo en el área de Ciencias Sociales.

Resulta sumamente significativa la presencia de un discurso asistencial en

10 Las descripciones que se realizan tienen carácter tentativo, ya que aún no hemos podido “tomar distancia” de los contextos escolares y realizar una lectura sistemática de nuestros registros. Las descripciones son producto de semanales visitas a las escuelas, realizadas entre julio de 2004 y agosto de 2005. En estas visitas se hicieron entrevistas con directivos y docentes, entrevistas y charlas informales con chicos y observaciones de clases.

11 La reconstrucción de notas e interpretaciones corresponde al trabajo realizado en esta Institución por María Laura Diez y Gabriela Novaro.

12 Es evidente que, en este caso, el desconocimiento del barrio y la comunidad, de ciertas particularidades de las prácticas y concepciones de la población es un obstáculo que deberá ser salvado en el desarrollo de la investigación. Para ello consideramos el aporte de estudios anteriores hechos en la localidad con vistas a un relevamiento del barrio y a la confección de un periódico de la villa.

los docentes, posiblemente relacionado al fuerte mandato civilizador (la escuela como promotora de pautas, como espacio de “salvación” de los alumnos, etc.), y esporádicas apelaciones al mandato nacionalizador de la escuela. En términos de los documentos escolares locales: “*La escuela cumple así (conteniendo y aceptando a los inmigrantes y sus hijos) con una de sus funciones primordiales e históricamente asumida que es la de incorporar a la cultura nacional a los inmigrantes y a sus hijos*”⁽¹³⁾. En asociación a esto último advertimos en los docentes concepciones que ubican en un lugar desvalorizado al país de origen de muchos los alumnos (Bolivia, por ejemplo), haciendo alusiones al mismo que siempre remiten a la carencia. También observamos que atributos similares se utilizan para referirse al lugar de procedencia de los chicos, agregando en este último caso una caracterización general que reafirma permanentemente la *peligrosidad*.

Resulta también significativa, para el tema de interés, la reiterada y aparentemente compartida clasificación de los chicos en *criollos, bolivianos, paraguayos, peruanos*, la mención en los documentos escolares al “*ascendiente indígena*” y a que los chicos traen “*un bagaje de culturas mezcladas*” y les cuesta adaptarse a este medio⁽¹⁴⁾, la afirmación de los docentes entrevistados de que el aimará que hablan las madres dificulta el aprendizaje del castellano. Advertimos también la circulación de imágenes que enfatizan el carácter aparentemente “mágico” de su pensamiento, el supuesto quiebre que en su “memoria” produce la experiencia de situaciones traumáticas, factores todos que, en opinión de los docentes, limitarían sus capacidades de aprendizaje.

El acercamiento a los chicos se realizó a partir de algunas charlas informales y entrevistas que, en términos provisorios, permiten identificar algunas situaciones problemáticas⁽¹⁵⁾. A la pregunta sobre qué se trata en Ciencias Sociales respondieron reiteradamente “las presidencias” y también relatando en detalle algunos hechos “de sangre”. El tema de las migraciones no apareció espontáneamente en sus respuestas, como tampoco el tema de “los indios”. Cuando se les preguntó si “se acuerdan de haber visto algo sobre los indígenas”, las respuestas fueron elocuentes:

13 Proyecto Institucional 2004.

14 Documento “La historia de la escuela”.

15 Por ejemplo los choques que sienten con las formas de conducta escolar de los alumnos “criollos”, la falta de referencia a la historia latinoamericana en los programas argentinos (siendo que en Bolivia “vemos historia de otros países”).

“Eso, más o menos nos dan para el día... Hay un día... donde se festeja eso... ¡Ah! ¿Cómo es el que llegó, que pensaba que era un huevo la tierra? Y cuando llegaron, los indios pensaron que eran dioses y los indios les dieron todo su oro. Y los otros les decían: ‘Te cambio un espejo por oro’. Porque era algo nuevo para los indios.”

“Sí. Yo sí me acuerdo. A alguien teníamos que mandar una carta para decirle que los ayuden. Algo así.”

“No me acuerdo nada.”

“Bueno, los indígenas, sí. Ellos prácticamente estaban desnudos”.

A partir de mayo de este año iniciamos en esta escuela un trabajo sostenido con sexto grado, asistiendo prácticamente todas las semanas a conversar con el docente y con los chicos y presenciar clases de Ciencias Sociales. Actualmente estamos desarrollando junto con el docente una secuencia sobre “migraciones” en la que presentamos relatos, imágenes y textos informativos a los alumnos y tensamos los diálogos conjuntos buscando precisar sus representaciones en torno a las identidades, los cambios y continuidades y la temporalidad.

En el caso de la escuela de Pilar⁽¹⁶⁾, a ella asiste población muy heterogénea, entre otros, alumnos de una “comunidad” toba cercana a la escuela. Vale aclarar que los tobas constituyen una proporción muy pequeña de la matrícula⁽¹⁷⁾.

En este caso el camino fue inverso, ya que en el barrio vienen trabajando hace años lingüistas y antropólogos y en acuerdo con ellos se hizo la “entrada” en la escuela⁽¹⁸⁾.

Más allá de las cuestiones en común con la escuela de Ciudad de Buenos Aires (por tratarse de escuelas en contextos de pobreza), se agregan particularidades como la repercusión en la escuela de la articulación conflictiva de la comunidad con los barrios cercanos (de donde provienen gran cantidad de alumnos); según la opinión reiterada de directivos y alumnos estos conflictos se originan en “celos” por los derechos “diferenciales”⁽¹⁹⁾ de la comunidad aborigen.

16 La reconstrucción de notas e interpretaciones corresponde al trabajo realizado en la comunidad y la escuela por Aristóbulo Borton y Ana Carolina Hecht.

17 En realidad la Iglesia donó hace algunos años las tierras para el asentamiento y los alumnos tobas concurren a la escuela becados.

18 Nos referimos al grupo de investigación coordinado por Cristina Messineo de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA. “Continuidad y transformaciones de la lengua y la cultura en la comunidad toba *Davíaxaiqui* de Derqui”.

19 No es un término utilizado por los sujetos.

Se advierten también que en este caso las causas del fracaso o las dificultades escolares están, desde la perspectiva de la escuela, más centradas en “lo cultural”, siendo comentarios reiterados: *“Los chicos, por su cultura, dejan el colegio”*; *“Las mamás tobas no se hacen mayor problema, tienen otro ritmo... Es como que para ellos todo va a llegar en su tiempo...”*.

Los docentes comentan que los chicos tobas se integraron a la escuela (luego de que recibieran una beca especial) sin que a ellos les dieran ninguna clase de preparación. La integración “costó mucho” porque *“no tenían ninguna pauta, después fueron evolucionando, adaptándose”*; con el preescolar *“van adquiriendo hábitos”*.

Mientras las autoridades de la escuela reivindican el trato igualitario (*“son como todos los demás, no hay diferencias”*, *“Es más lo que ellos te marcan la diferencia que lo que vos percibís”*), algunos miembros de la comunidad cuestionan la ausencia de un trato diferencial.

En este caso, el mandato integrador tiene un fuerte contenido evangelizador católico, siendo que la comunidad es mayoritariamente protestante. Estampas, crucifijos y afiches acompañan el “ideario” de la escuela (asociado a la familia, el amor, el hogar, la adoración fraterna); este ideario, en términos del vicedirector, *“no cambia, lo que pueden cambiar son las planificaciones”*.

También resulta sumamente interesante la contradictoria valoración de la identidad toba en unos y en otros. El “tobismo” se denuncia en ocasiones como una falta y reivindicación para la comunidad (que parece estar atravesando un fuerte proceso de afirmación étnica⁽²⁰⁾). Los directivos y docentes alternan entre un discurso indigenista y folklórico, que permeabiliza los actos y algunos contenidos escolares⁽²¹⁾ y la explicitación de que el “tobismo” representa una

20 La historia de la comunidad sin duda condiciona la particular percepción de los tobas de Derqui con su “identidad”. Los mismos pasan, en pocos años, del Chaco a vivir, según ellos, “muy mal” en Fuerte Apache y de allí a Derqui. Es posible que este proceso los lleve a concebir que como pobres a secas están mucho peor que como “indios pobres” y ello se vincule (aunque obviamente no es la explicación última ni posiblemente la más importante) a la preocupación por preservar su lengua y su cultura. Distintos miembros de la comunidad expresan que para ellos la identidad pasa alternativa y a veces conjuntamente por cuestiones como la sangre, la lengua, el trabajo con las artesanías, las destrezas y conocimientos prácticos. En una frase sumamente elocuente de alguno de los contenidos que la identidad indígena adquiere en un contexto de pobreza urbana contesta un chico toba: *Lo toba es muy lindo para aprender porque vos hacés artesanías y te ganás mucha gaita. Andá a trabajar ¿sabés cuánto te ganás? Poquito te ganás, pero hacé artesanías y te ganás como 200 palos*. Otro nene había dibujado en un taller de la comunidad a un indio con un arco y flechas y con plumas en la cabeza. Quien registra advierte que el arco era como los que hacen ahora de adorno para vender, con la inscripción de costado “toba”.

Estos comentarios dan cuenta de que en el tema de las identidades no se puede obviar cómo en los últimos años el ser “indios” es frecuentemente reivindicado (posiblemente la categoría que corresponda sea la de “uso subordinado”) como elemento para el acceso a ciertos bienes y derechos. Es claro que desde el Estado se ha fomentado esto, por ejemplo, con el otorgamiento especial de “planes trabajar”, subsidios y becas para estudio.

21 Una breve consulta del material escolar da cuenta de que los contenidos escolares sostienen por ejemplo que los indígenas

presencia efectiva y en alguna medida “molesta”, ya que se supone por ejemplo que el aprendizaje de la lengua toba dificulta el aprendizaje del castellano. De esta forma los chicos que para el barrio *no son tan tobas*, para la escuela son “*demasiado tobas*”⁽²²⁾.

En la escuela, como decíamos, las posiciones no son unívocas, y frente a la imagen de “los buenos tobas”, referida a los adultos que vivieron en el Chaco, se construye la imagen más compleja de los tobas que pasaron por una experiencia de desestructuración y violencia en Buenos Aires. En términos de la directora, “ellos socialmente no son tobas, los abuelos de los chicos sí, pero ellos no. Ellos como que no son solo tobas, sino que son tobas pero a eso hay que sumarle todo lo que fue la vida que tuvieron en Fuerte Apache”.

A esto se agrega la visión de los chicos tobas de que para sus vecinos “lo toba” es un atributo desvalorizado: “*Nos llaman ‘toba de mierda’, nos dicen que vamos a dejar olor...*”.

A partir de ahora procuraremos avanzar precisando la forma en que estos sentidos se juegan en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela. La visión de los chicos sobre la enseñanza en “sociales” no difiere demasiado de la Ciudad de Buenos Aires. Según los chicos, en sociales hacen “*mapas, mapas, mapas*”, “*siempre San Martín y Belgrano*”

“sociales es una mierda, no me gusta. Te habla todo de Rivadavia y vos te dormís... Mezcla todo cuando habla y a veces te perdés... y si estás dibujando te reta”.

Certezas e incertidumbres para seguir avanzando

A partir de ahora nos proponemos aproximarnos a la extensa producción histórica y etnográfica sobre estos grupos, profundizar en algunos aspectos de sus concepciones que suponemos resultan especialmente “disonantes” con el modelo escolar y, de ser así, caracterizar estas “disonancias” en un trabajo de observación, interpretación y reflexión de los contextos escolares concretos.

Para el seguimiento de las clases hemos discutido reiteradamente acerca del

no son cosas del pasado, reivindican sus luchas por mantener y defender sus costumbres y *lo más lamentable, es que su mayor esfuerzo está en lograr ser aceptado* (calendario escolar grado).

22 Notas de Carolina Hecht.

nivel educativo a seguir, aspecto a cuidar si no queremos atribuir a otros factores (adscripción étnica y nacional, nivel socioeconómico, manejo del idioma, etc.) cuestiones que tienen que ver con la maduración y la edad de los chicos.

Otro aspecto a reflexionar es el de la *intervención*. Este punto también fue objeto de diversas discusiones. La experiencia previa de investigación da cuenta de que una alta intervención no impide que aparezcan aspectos del abordaje escolar tradicional. Esta opción suele servir para orientar la presentación de ciertos temas (identidad, temporalidad, continuidad y cambio, valores, etc.) y para tener más control sobre la situación. De todas formas, la intervención siempre tiene que ser controlada y sobre todo debe ser “reflexionada” y explicitada.

Otra de las discusiones se centró en la necesidad de *recortar* las situaciones a observar. La ausencia o excesiva flexibilidad de los recortes, sobre todo tratándose de situaciones atravesadas por contextos tan críticos, hacen imposible “salir” o superar el nivel de las descripciones y precisiones generales. Sin embargo, la sucinta descripción de la situación de ambas escuelas da cuenta de las dificultades y el empobrecimiento que significaría “recortar” las situaciones de aula sin tener en cuenta los *factores contextuales*, considerando solo la forma en que los temas de interés aparecen en su tratamiento en situaciones formales de aprendizaje. Decimos esto último ya que en ambas escuelas diversos comentarios de docentes y directivos dan cuenta de la coexistencia de visiones valorativas abstractas sobre los pueblos originarios y migrantes y afirmaciones generalizadoras peyorativas sobre ciertas prácticas atribuidas a la cultura de los niños y sus familias.

Esto nos plantea permanentemente la tensión entre hacer efectivo un recorte (imprescindible para avanzar en la profundización del tema), saber que este recorte es arbitrario y que la situación está atravesada por innumerables variables que condicionan el sentido de lo que aparece en la misma situación recortada.

Pero, sin duda, la discusión central está enfocada en las *categorías* (en particular la de representaciones, conocimientos y saberes), sobre las que advertimos sus límites e imprecisiones antes de empezar el análisis y más al momento de ponerlas en juego para interpretar las situaciones seleccionadas.

*Gabriela Novaro: Doctora en Antropología. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: cairnova@arnet.com.ar

BIBLIOGRAFÍA

- **Achilli, Elena Libia:** “*Práctica docente y diversidad sociocultural*”. Ed. Homo Sapiens, Argentina, 1996.
- **Aisenberg, B. y Alderoqui, S.** (comps.): “*Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*”. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1994.
- **Apple, M.:** “¿Qué enseñan las escuelas?” En “*La enseñanza, su teoría y su práctica*”. A. Pérez Gómez (comp.) (Pp. 37-53). Ed. Akal, Madrid, 1985.
- **Bourdieu, P.:** “*Qué significa hablar*”. *Economía de los intercambios lingüísticos*. Ed. Akal Universitaria, Madrid, 1985.
- **Briones, C.:** “*La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*”. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1998.
- **Bruner, J.:** “La educación, puerta de la cultura”. Ed. Visor, Madrid, 1997.
- **Castorina, J. A.:** “*Problemas en psicología genética*”. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.
- **Castorina, J. A.** (Comp.): “*Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*”. Ed. Gedisa, España, 2003.
- **Cole, M.:** “*Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*”. Ed. Limusa, México, 1977.
- **García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A.:** “*Lecturas para educación intercultural*”. Ed. Trotta, España, 1999.
- **Juliano, D.:** “*Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*”. EUDEMA, España, 1993.
- **Levinson, B. y Holland, D.:** “*The cultural production of the educated person*”, State University of New York Press, 1996.
- **Menéndez, E.:** “*Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes*”. Cuadernos de Antropología Social N°13, Pp. 9-5, Buenos Aires, 2001.
- **Moscovici, S.:** “*El psicoanálisis, su imagen y su público*”. Ed. Huemul, Buenos Aires, 1979.
- **Moscovici, Serge:** “*Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*”. Ed. Paidós. Barcelona, España, 1986.

- **Rockwell, E.** (Coordinadora): *“La escuela cotidiana”*. Fondo de Cultura Económica. México D. F., 1995.

Interculturalismo en la escuela. Fiestas, celebraciones, rituales, mitos y leyendas: el papel de las expresiones culturales populares en el contexto de valoración de la interculturalidad.

Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo
30 y 31 de agosto de 2005

Claudia Forgione
Lilian Ortellado
Silvina Vinci

Resumen

“Una lectura sobre la mitología aborígen”

Argentina indígena, mitos y relatos de la tradición oral de la región chaqueña en el contexto de la valoración intercultural

Se propone una valorización de la interculturalidad a partir de una narración mítica vigente en los pueblos *wichí*. Con este objetivo se pone de relieve que, para su análisis y comprensión, se hace necesario contar con un marco teórico adecuado desde la Antropología Cultural a partir de un enfoque fenomenológico. Esta lectura permitirá contextualizar los relatos orales en vista de una adecuada

conceptualización del espacio y del tiempo, perspectiva imprescindible desde la singularidad cultural. Este punto de partida posibilita un hacer camino para lograr una reflexión más abarcadora sobre la interculturalidad y de esta forma que se logre internalizar la aceptación de la diversidad cultural en el ámbito educativo. En síntesis, es inevitable abordar estas cuestiones desde la interdisciplinariedad a fin de darle a cada fenómeno una mirada completa desde la literatura, la historia, la antropología y el arte, entre otras, a fin de completar dichas lecturas.

Presentación de las expositoras

Las Licenciadas en Historia Lilian S. Ortellado y Silvina M. Vinci, expondrán como representantes del grupo del Proyecto de Investigación de Narrativa Oral “Dar la palabra”, de la Cátedra Extracurricular de “Estudios Interdisciplinarios de Culturas Argentinas y Americanas” -EIDECA-, de la Facultad de Filosofía, Historia y Letras de la Universidad del Salvador, que dirige el Dr. Norberto Pelissero (Antropólogo y Dr. en Filosofía y Letras por la UBA) y coordina la Dra. Claudia Forgione (Antropóloga y Dra. en Filosofía y letras por la UBA). La Cátedra está integrada por Antropólogos, una Profesora de Castellano, Literatura y Latín, Licenciados en Historia, estudiantes avanzados de la carrera de Historia, una Periodista y Locutora y estudiante de Historia.

Currículum vital de las expositoras

1) **Lilian Solange Ortellado:** nacida en Buenos Aires en 1980, obtuvo los grados de Lic. en Historia en 2004; y de Profesora del Nivel Medio; julio de 2005.

- Actualmente es Secretaria en el IDECREA, Instituto que depende de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se desempeña como docente del Nivel Medio y Superior; actualmente Auxiliar de las Cátedras de Etnología Americana y Argentina, en la de Folklore Americano y Argentino y en la de Prehistoria y Antropología Argentina y Americana, en la Universidad del Salvador.

- Participó como expositora en la 30ª Feria Internacional de Libro con la conferencia “*Desde el cielo a la tierra en clave femenina. Mitos de origen del*

chaco argentino” (16/4/2004), y en la 31ª Feria Internacional del Libro. 9/5/2005. Conferencia: *Tambores de agua para la vida y la muerte. Mitos de origen del tambor de agua*. Ambas en colaboración con el equipo de EIDECA y el Grupo de Danzas Étnicas.

- Expositora en el X Congreso Latinoamericano de Folklore del MERCOSUR. XIV Jornadas Nacionales de Folklore con *La visión nativa del contacto con los blancos en relatos de la tradición oral de la Puna Jujeña*. Buenos Aires y en las Jornadas de Historia e Identidad Cultural con la ponencia *El contacto intercultural en la narrativa de tradición oral (Puna Argentina)*. 2004.

- Expositora en la Cátedra Abierta de Estudios Americanistas: Nuestros Pueblos Originarios. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, octubre 2004; dictada en colaboración con los integrantes de la Cátedra Extracurricular EIDECA, de la USAL, Lic. Silvina Vinci, presentación y coordinación Dra. Claudia Forgiione.

- Es Secretaria de la Asociación “Amigos de la Educación Artística”.

2) Silvina Mariana Vinci: nacida en Buenos Aires en 1980, obtuvo los grados de Lic. en Historia en 2004; y de Profesora del Nivel Medio, julio de 2005.

- Se desempeña como docente del nivel medio y superior, actualmente Auxiliar de las Cátedras de Etnología Americana y Argentina; en la de Folklore Americano y Argentino, y en la de Prehistoria y Antropología Argentina y Americana, en la Universidad del Salvador.

Participó como expositora en la 30ª Feria Internacional de Libro con la conferencia “*Desde el cielo a la tierra en clave femenina. Mitos de origen del chaco argentino*” (16/4/2004), y en la 31ª Feria internacional del libro. 9/5/2005. Conferencia: *Tambores de agua para la vida y la muerte. Mitos de origen del tambor de agua*. Ambas en colaboración con el equipo de EIDECA y el Grupo de Danzas Étnicas.

-Expositora en la Cátedra Abierta de Estudios Americanistas: Nuestros Pueblos Originarios. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires; octubre 2004; dictada en colaboración con los integrantes de la Cátedra Extracurricular EIDECA, de la USAL, Lic. Silvina Vinci, presentación y coordinación Dra. Claudia Forgiione.

-Integra la Comisión Directiva de la Asociación “Amigos de la Educación

Artística”.

Buenos Aires, 19 de agosto de 2005.

Título de la propuesta

“Una lectura sobre la mitología aborigen”

Argentina indígena, mitos y relatos de la tradición oral de la región chaqueña en el contexto de la valoración intercultural

Introducción

Vivir en grandes ciudades como Buenos Aires, nos coloca ante situaciones sociales diversas y complejas desde el aspecto cultural, porque no solo entramos en contacto con habitantes de distintas áreas argentinas con los que, básicamente, estamos vinculados por la pertenencia a la nación, sino también con inmigrantes que provienen de países alejados de lo que denominamos, en forma genérica, “cultura occidental”. Esta primera gran división nos conduce a delimitar más estrictamente nuestro universo, dado que no es posible abarcar su análisis desde la misma perspectiva, aunque encontremos puntos en común para abordarlos. Dicho de otro modo, nos dedicaremos exclusivamente, en esta propuesta, a profundizar el conocimiento de los pueblos originarios que habitan La Argentina y con los que, en mayor o menor grado, tenemos oportunidad de estar relacionados: en el aula, en el trabajo, en el hospital, etc. Este es el motivo por el cual pondremos el acento en el tema de la interculturalidad y cuáles, a nuestro parecer, deberían ser las herramientas necesarias para afrontar el acercamiento y, esencialmente, la comprensión del pensamiento de estos pueblos vivientes, especialmente, de los que en Argentina aún hoy mantienen su idioma, como los wichí⁽¹⁾, los *chorote* y los *chulupí*, los *q’om* (toba), los *pilagá* y los *mocoví*, los *chiriguano*, los *chané*, los *mbyá* -todos ellos actualmente establecidos en el área chaqueña/litoraleña-; y los *mapuche* o *araucanos*, de la patagonia andina.

1 Mantenemos la denominación original de estos pueblos, por esta razón no utilizamos el plural que el castellano exigiría.

Definimos la interculturalidad como la relación entre los diferentes grupos culturales y las personas que los integran, las que, perteneciendo a culturas originarias de América -en nuestro caso en territorio argentino-, hoy conviven dentro de los mismos límites políticos de la Nación y comparten necesariamente, con la sociedad global nacional, un orden (social, político, jurídico, educativo, en salud) que se impone desde el estamento oficial gubernamental. Lograr la unidad en la diversidad que sería el justo corolario a esta temática, no es tan sencillo con solo proponerlo. La diversidad cultural que, en apariencia, debería observarse como un fenómeno natural en la práctica cotidiana del contacto entre personas de diferentes culturas, no deviene tan fácilmente porque en el proceso de endoculturación -que es donde podría darse la superación de estos conflictos y prejuicios-, no siempre es posible que se logren, ya que en dicho transcurso -que va desde la adquisición, asimilación, modificación hasta la transmisión de la propia cultura-, se ponen en acción muchos agentes educadores (incluidos los mass media), no todos conscientes de la aceptación del “otro”, así como de la significación profunda de la diversidad dado que aquí entran en juego los valores y el ethos singulares de cada cultura y nos involucra con observaciones etnocéntricas. Hasta los propios etnónimos indígenas hacen gala de etnocentrismo (*wichí* “nosotros los hombres”, un ‘nosotros’ inclusivo que, obviamente excluye al que no pertenece a esa etnia, y *aját* para todos los que no se incluyen en el “nosotros”, o sea, los ‘otros’; o *mapuche* “nosotros la verdadera gente de la tierra” y “*huinca*” -hoy aplicado al criollo y al blanco en general-, pero originalmente referido al que no pertenecía a la etnia mapuche: a la “verdadera gente”, con referencia al extranjero, el diferente). Y por qué no recordar el antiguo apelativo de “bárbaro” que griegos y romanos empleaban para calificar a los que no participaban de la cultura de su imperio, palabra que, en quechua, también tiene su homólogo: *auca*. No hay pueblo ni moderno ni antiguo, ni occidental, ni originario de América, que pueda rasgarse las vestiduras en tal sentido y este, justamente, es el mejor punto de inflexión para iniciar un análisis objetivo, todo el que la ciencia y nuestra personal posición ante la realidad nos permitan.

¿Cómo hacer entonces para que se logre una profunda convicción de que esta diversidad y, por consiguiente, el fundamento que tiene que esgrimirse para la aceptación de la interculturalidad, deba ser admitida por convicción ya que por ley -por decirlo de algún modo- sería posible aunque superficial e inconducente? ¿Cómo enfrentar las “ilusiones globalizantes que imposibilitan el logro

de la totalidad que incluye lo distinto”⁽²⁾?

Desde nuestra mirada antropológica estamos trabajando, en este sentido, a partir del proyecto “Dar la palabra”, proponiendo una puesta en valor de la cultura a partir del conocimiento de la mitología de los pueblos originarios -obviamente dentro del contexto cultural del que forma parte-, habiendo iniciado nuestras indagaciones, en esta primera etapa, por los pueblos del Chaco austral. El propósito es interesar en esta visión a los docentes y a los alumnos de todos los niveles educativos. Dos de nuestras presentaciones en la Feria Internacional del Libro, las de los años 2004 y 2005, auspiciadas y organizadas por la Asociación “Amigos de la Educación Artística”, han tenido esta finalidad.

La Teoría

El mito

Como cualquier análisis, por menudo que este sea, debe efectuarse dentro de un marco teórico que lo sustente. En nuestro caso partimos de un enfoque fenomenológico porque es, desde nuestro punto de vista, el método que puede ayudarnos a dar respuesta a los “enigmas” de una cultura, resolviéndolos en sus propios sentidos, y comprenderlos. Por consiguiente, nuestra propia comprensión de la realidad, como individuos pertenecientes a otra cosmovisión, debe ser propuesta temporalmente, colocada entre paréntesis para, con mayor espontaneidad y libertad, acceder a aquellos sentidos que los propios protagonistas de una cultura que nos es extraña señalan. Elegimos el mito como un camino que nos conduzca a sus sentidos y comprensión. Y explicaremos la razón de esta elección.

Previamente, hay que decir que el mito por sí mismo no nos dice ni aclara nada si no lo relacionamos al contexto cultural en el cual está inserto, vale decir, a la vida misma. El mito muestra con gran riqueza estructuras de sentido que escapan a nuestra “racionalidad” y nos ubican en el umbral de una realidad que requiere de nuestro esfuerzo para ser comprendida. En la narración mítica se hallan estructuras de sentido que son comunes a los mitos y, básicamente, a la cultura vivida. Una amplia variedad de conductas cotidianas, así como cierto orden social o religioso que parecen arbitrarios o “irracionales” encuentran su

2 García Bazán, F. N° 1, 2004: 124.

justificación en el mito.

Por este motivo, si la intención es activar este conocimiento en nuestros jóvenes estudiantes, antes de iniciar una puesta en valor de la cultura de los pueblos originarios es necesario consultar trabajos reconocidos o solicitar la intervención de personas especializadas vinculados a las comunidades de las que se desea conocer su historia. Recurrir a otras fuentes tiene sus riesgos, pues dentro de un contexto globalizador de la comunicación, como en el que nos encontramos, habrá que desconfiar de la multitud de intermediarios improvisados que pertenecen a la amplia gama de los comunicadores sociales, a los que se agregan los cazadores de temas de interés, hasta la información que contienen determinados sitios de Internet, que pretenden ser válidos intérpretes de culturas cuya esencia les son desconocidas. Hecha esta salvedad entremos en nuestro tema.

El mito en los pueblos originarios

El mito puede tomar la forma de un relato, pronunciarse en una fórmula mágica, expresarse en un rito, una creencia, una acción; quiere decir que puede ser hablado o representado, no expresado verbalmente. En cualquiera de las formas citadas representa una estructura de pensamiento y de existencia. Es un modo de concebir el mundo y vivir en él. El mito, por esta condición, es una vía posible para penetrar al interior de la vida misma del pueblo etnográfico y, en especial, en su conciencia, en su modo de pensar y captar el mundo, en síntesis, en su cultura. El mito, observado desde esta perspectiva, no disfraza la realidad, no representa un artilugio para explicar racionalmente el mundo. Hay que entenderlo en su propia originalidad, y tal como lo afirma Ítalo Calvino, el eminente escritor italiano, “(...) toda interpretación empobrece al mito y lo ahoga; con los mitos no hay que andar a prisa; es mejor dejar que se depositen en la memoria, detenerse a meditar cada detalle, razonar sobre lo que nos dicen sin salir de su lenguaje de imágenes. La lección que podemos extraer de un mito está en la literalidad del relato, no en lo que añadimos nosotros desde afuera”, (Calvino, “Seis propuestas para el próximo milenio”).

El mito, por lo general, retrotrae al tiempo y al lugar (espacio) de la creación y la organización del cosmos, al momento en el que se revelaron las divinidades, los antepasados o los héroes civilizadores; el tiempo en el cual las formas eran fluidas, dinámicas, “cuando las especies todavía no estaban fijadas”,

(Eliade, M.). El relato mítico, la fórmula mágica, el rito, una creencia, son piezas del tiempo de los orígenes y esta génesis es modelo que sirve en todos los tiempos. De ahí que el mito (en todas sus formas) no refiere solo al pasado, no es regresión, sino que ese tiempo es referente o sirve de modelo para el actual y el futuro.

Resulta un verdadero saber acerca de las realidades y acontecimientos propios del patrimonio cultural de un pueblo. La narración encierra siempre un misterio; explica “cómo” se realizó y “por qué”. El “cómo” estará encuadrado siempre dentro de la realidad mágica de todo lo que existe en el espacio sagrado. Y el “por qué” será la razón de la existencia, de la esencia o del comportamiento de los seres que vienen desde “el principio”, o sea, ubicados en el Gran Tiempo, (U. Arancibia).

El mito tiene uno o varios protagonistas relacionado con el comienzo del pueblo, de sus labores de sustento, con sus costumbres. El mito le permite al hombre deslizarse del tiempo cotidiano en que vive y pasar a vivir en el tiempo sagrado del “Principio”.

Las acciones humanas, un comportamiento (amistoso, de enemistad, sexual, hasta el adulterio o el infanticidio, etc.), un modo de cultivar la tierra, una forma de explicar la existencia de los ríos y los peces, una manera de organizarse socialmente, etc. adquieren significación en la medida en que son una réplica de lo que revelaron los antepasados míticos. El resorte de la acción, todavía hoy en muchos de estos pueblos, se encuentra en el mito. Sin ir más lejos, los héroes de nuestra propia historia argentina han pasado a la categoría de seres míticos porque fueron despojados de todo lo histórico para exhumar solo los aspectos más virtuosos y ejemplares de su personalidad hasta convertirlos en sagrados, es decir, modelos para la acción.

Los mitos son búsquedas de respuestas a las preguntas más inquietantes, a las cuestiones más profundas del hombre individual y, sobre todo, del grupo humano: orígenes y destinos del hombre, de la vida; de la formación del cosmos; explicación de la naturaleza de los seres potentes o suprahumanos; con la experiencia ultraterrena; del mal y del “más allá” de la muerte y de la tierra habitada y conocida, (Guerra).

Volviendo al tema que nos ocupa. No es fácil para una mentalidad moderna, para un público que está fuera del sentido que, para muchas culturas, tiene el pensamiento mítico, comprender esa visión del mundo, definiendo la

mentalidad moderna como:

“(…) aquella que hace del mundo solo un ente de razón, que limita el mundo a lo que puede conocerse racionalmente. El proceso de modernización del pensamiento no es otra cosa que el abandono gradual de otra concepción del mundo”, (Bórmida, M.)

Y nuestra propuesta se centra en tratar de desentrañar esa otra concepción del mundo para ingresar en el ámbito de la interculturalidad con fundamentos que afiancen una mejor convivencia, partiendo del análisis de la cosmovisión de un peculiar sistema cultural.

El tiempo y el espacio

¿Qué elementos importantes se encuentran en la cosmovisión de los pueblos originarios? Dos de sus principales ejes son el tiempo y el espacio. Coordenadas que, en este caso, analizaremos en una narración mítica (por estrictas razones de tiempo y espacio) del pueblo wichí, del occidente chaqueño argentino (integrantes de la familia lingüística Mataco-Mataguaya).

¿Qué particularidades tiene la narración que calificamos como mito? El relato mítico, en los pueblos donde tiene vigencia, es considerado verdadero y presente, explícito o implícito en una acción, o en una creencia, frecuentemente sagrado (potente) y ejemplar. La verdad y la presencia podrían ser considerados, según Bórmida, la esencia del mito. De tal forma que cuando un relato mítico pierde su verdad, su presencia y su ejemplaridad para una determinada etnia, se transforma en un cuento, una leyenda o una fábula. Situación que acaece cuando dos o más pueblos de diferentes extracciones culturales entran en contacto permanente y se pone en marcha el proceso de aculturación que culminará metamorfoseando la cultura original y con ella la “verdad” del mito.

En las narraciones míticas nos enfrentamos con ideas muy diversas concernientes al tiempo. El tiempo de los mitos, aún presente en la cultura vivida de los pueblos originarios, y el tiempo de la historia en el cual ya saben que están inmersos por acción de la escuela y su vinculación con la sociedad mayor de la cual forman parte, no suele estar suficientemente delimitado en la percepción tradicional de la cultura de pertenencia. Por momentos, ambos, el tiempo de los mitos y el tiempo de la historia, se imbrican y confunden.

El tiempo de los mitos, que nuestra civilización ubica en un momento muy lejano tiene, para el pueblo etnográfico, escasa profundidad cronológica. El tiempo de los mitos es un tiempo vivido, es un tiempo concreto. En tanto para la historia, nuestra historia, el tiempo es concebido como un devenir en donde el pasado remoto entra en una dimensión insondable, el de los mitos es un tiempo sin devenir, es un pasado próximo, y, si se nos permite ser más gráficos, casi eternamente presente, tanto que a veces se confunde con la vida misma. La historia, por su parte, tal como la entendemos, admite solo los acontecimientos con sentido, aquellos que son acaeceres únicos e irreversibles. En el universo mítico, lo decimos una vez más, algo tiene sentido porque se repite, lo que ocurrió en un principio es lo que le da el sentido aquí y ahora.

Un ejemplo de la integración del mito en la vida cotidiana extraído de un trabajo de Bórmida y Sifredi, es el siguiente relato, documentado hace unos años de labios de una mujer de origen tehuelche meridional, los Aóni'kenk, del sur de la Patagonia Argentina. Elal, para este pueblo, es visto como un héroe cultural a quien se debe no solo la creación de gran parte del paisaje de la meseta y del litoral patagónico, sino también haber enseñado qué animales podían ser cazados e introducido las técnicas de caza y la fabricación del arco y la flecha, entre otros elementos de civilización que entrega a los tehuelche. La historia cuenta que in illo tempore Elal tuvo un grave problema con su abuela, la laucha, quien, después de haberlo criado, se quería casar con él. La informante que hacía este relato a los autores citados, les contó que la abuela de ella al descubrir que había una laucha dentro del toldo donde habitaba la agarró y la mordió en la cabeza para matarla diciendo: “Esto te hago por todas las macanas que le hiciste a Elal”. Agrega Bórmida que queda expresada en este acto que “esa laucha metahistórica que fue la abuela de Elal, es la misma laucha mordida, o cualquier otra laucha vista desde esta conciencia mítica”. El pasado se hace presente en la vida actual.

El comienzo de la historia, en el sentido antropológico, empieza entonces con el abandono de lo que se ha dado en llamar “conciencia mítica”, (Bórmida). Mientras en el tiempo histórico se dan siempre sucesos nuevos, en el tiempo mítico se repite la historia una y otra vez. El tiempo histórico plantea siempre un devenir abierto y expectante; el de los mitos resalta la repetición. El gesto ritual, como ejemplo de relato mítico, es siempre repetición. “Un rito es la repetición de un fragmento de tiempo originario”, dice Eliade. En esto reside su valor y su poder, pero también en ella reside la dificultad para la inquietud que produce

la duda que lleva al cambio. El mundo, para esta cosmovisión, está ahí de una vez y para siempre.

Ante esta evidencia surge, al menos, una inquietud: ¿cómo evitar las diferencias culturales que de suyo traen aparejadas la convivencia de personas que manejan categorías de tiempo tan disímiles?

En el mismo orden podemos calificar al espacio y, tal como se percibe en el mundo de los mitos, se trata de un espacio que adquiere su significado cuando se lo llena de contenido. La calidad de los espacios en el mito es discontinua y su calidad heterogénea, solo los acontecimientos lo saturan de significación.

Ambas categorías podremos apreciarlas en acción en el mito del Origen de las mujeres, tanto como en el Origen de los ríos del Chaco, con los que ejemplificaremos.

¿Por qué importan estas consideraciones? Porque el sistema educativo que impera en nuestra sociedad organiza sus contenidos en un tiempo y espacio que observa desde la historia como un devenir. Basamos en la historia nuestro análisis de la realidad -en el tiempo y espacio en los que ocurren los acontecimientos entendidos como efectos del pasado y detonantes de futuros sucesos-, confiamos en la historia y su devenir como aceleradora de transformaciones o nos lamentamos de que sea la causa de los posibles retrocesos que vivimos como individuos y como sociedad y, en este sentido, repercute inexorablemente en la totalidad de la vida ciudadana. La vida se desarrolla como en una línea horizontal que calificamos como devenir. Hay un antes, un ahora y un después, momentos que condicionan nuestra actuación pero que también podemos modificar -no sin antes echar una mirada al pasado para, quizás, aprender de la experiencia- y prever los efectos futuros que una acción novedosa tendrá sobre nuestros semejantes. Nuestros relojes y calendarios sustentan esta mirada lineal sobre el quehacer del mundo. Los cambios y las transformaciones son posibles desde esta óptica. Todo puede ser puesto bajo la lupa de la reflexión o de la duda. El problema siempre está abierto a nuevas indagaciones. En el pensamiento y conciencia basados en el mito la duda no tendría cabida en la medida que se parte de la idea de lo establecido por sus antepasados, y por consiguiente respetado, de una vez para siempre.

La aplicación

¿Cómo abordar el análisis del mito, tal como fue definido, para ser captado en diferentes niveles educativos?

A medida que explicamos las visiones de uno y otro mundo cultural anticipamos la lectura que merecen los mitos vigentes en la comunidad donde fueron documentados, en forma directa y personal, por los estudiosos.

En consecuencia, es necesario empezar con algunas definiciones que, aunque muy conocidas, deben explicitarse para mostrar los pasos del análisis.

¿Qué entendemos por Cultura?

Dado que es una palabra que hoy circula en el lenguaje vulgar con diversos significados adquiriendo un contenido parcial, como cuando se la usa como sustantivo para expresar una conducta o un aspecto de la vida social, cultura del trabajo, cultura de la pobreza, cultura del mate, debe precisarse su sentido.

El hombre, todo hombre, es un “creador de cultura”. Cultura, como su raíz latina lo indica, es lo que ha sido objeto de cultivo, de especial tratamiento, de transformación que, referido al hombre, está relacionado a todos sus logros, creaciones, descubrimientos y conocimientos que adquiere en el largo trayecto de su vida de relación con los integrantes de su sociedad y con el medio ambiente.

La acción cultural del hombre es una acción fundante porque instaaura el ámbito de lo humano en el mundo y en este sentido no hay hombre fuera de la cultura. No existen en el mundo ni una sociedad ni un hombre que no posean cultura. Si bien este concepto de cultura total es legítimo desde el punto de vista teórico, no debe apartarnos de la captación concreta de la cultura tal como se da en la práctica, en cada pueblo particular. Dicho de otro modo, la cultura es universal, es una experiencia de cualquier hombre que nace en una sociedad pero cada una -cada sociedad y la obra que logre- llevará su impronta, porque concretará un proyecto, el de esa sociedad singular que lo crea y obtiene logros en su relación con los otros seres humanos y con la naturaleza. Pueden parecerse las culturas entre sí, y la comparación nos tienta, pero nunca serán iguales porque, aunque la “obra” se parezca, el espíritu con que fue realizada o captada, muy seguramente, no es el mismo. En esto estriba la originalidad de las culturas.

Es factible que algunos de los mitos de los pueblos originarios tengan un parecido asombroso, por ejemplo, con algunos de los mitos griegos que alguna

vez hemos leído, pero más allá de las similitudes (al fin y al cabo sus creadores participan de una idéntica naturaleza humana aunque hayan vivido en épocas y culturas diferentes), su sentido y valor, y la vivencia que de ellos se tenga, es lo que vale a la hora de analizar las creaciones de un pueblo. Esto es lo asombroso de las culturas. Participar de lo universal y simultáneamente de la singularidad. La cultura, por consiguiente, no existe en abstracto. Existe esta o aquella cultura. Y, fundamentalmente, debe entenderse que *todo hecho cultural es un hecho vivido, una estructura en el que quedan involucrados tanto sus aspectos formales como sus sentidos y su vivencia*. La cultura es un sistema concreto de percibir y organizar los fenómenos naturales y los acontecimientos.

¿Cómo llega a configurarse dicho sistema?

A partir de la construcción que -del mundo de las sensaciones o perceptual, de las ideas: eidético o mental y del vivencial o pragmático-, hacemos los seres humanos dentro del círculo cultural en el cual nacemos y nos endoculturalizamos. Dicha construcción concierne a la cosmovisión aceptada por el grupo humano al cual pertenecemos. Por lo tanto, la *cosmovisión* puede definirse como un sistema de supuestos conceptuales acerca de la realidad que son los que informan y dan sentido a los códigos éticos, valorativos y cognitivos, (Edgardo Cordeu).

Estos deslindes son oportunos, porque con esfuerzo estamos abriendo “una picada en el monte chaqueño” para llegar a vislumbrar, aunque fragmentariamente, algo del espíritu de los poseedores de una cultura y una cosmovisión singular. Para precisar un poco más podríamos agregar que dicha cosmovisión está sustentada por lo que algunos autores han dado en llamar conciencia mítica: conjunto de formas de pensamiento y de acción que hacen posible y dan sentido a determinadas actuaciones y seres en la vida de una cultura, (Bórmida).

¿Esta conciencia se contrapone a la conciencia intelectual? En absoluto, porque cada una procura un camino cognoscitivo diferente.

En la conciencia mítica el conocimiento de la realidad se basa en los acontecimientos que relata el mito, el rito, la creencia, la danza, una fórmula mágica. En vista de que los sucesos que se describen en los mitos son interpretados como verdaderamente ocurridos y los personajes se visualizan como héroes, por lo tanto, ambos, sucesos y seres, son tomados como arquetipos del comportamiento humano en lo social, económico, político, religioso. Es ocasión de aclarar que la

conciencia mítica es una estructura permanente del espíritu humano. Corresponde a algo imperecedero en la naturaleza humana (no desaparece por el mero ingreso de nuestro pensamiento en el camino de la lógica científica). A tal punto es así que la conciencia mítica está presente (aunque oculta) fuera ya de la cultura de los pueblos originarios, en nuestras sociedades urbanas actuales. Sin embargo, el mito moderno no reemplaza, como en el mundo de la cultura etnográfica, a la ciencia, a la filosofía, a la historia y a la religión a la vez. Marca simplemente el reencuentro de un tipo de conocimiento con este modo de pensamiento.

La cultura vivida de los pueblos originarios y los fenómenos culturales que en ella se observan se hacen evidentes, aunque en forma parcial, en los relatos míticos explicando ciertas formas de percepción y captación del mundo. Por ejemplo, la relación entre las divinidades (teofanías) celestes o los Dueños de Animales que muestran formas de actuar del indígena frente a la realidad, vinculándose de esta forma míticamente con el personaje que actúa en las historias.

En cuanto a los caracteres generales de los personajes míticos que aparecen en los relatos cabe señalar que las características y sus formas de actuar revelan una indiferenciación entre un plano “cultural” y un plano “natural”. Lo que para el mundo occidental, en sentido genérico, es considerado “naturaleza” en la conciencia de los grupos etnográficos rebalsan este plano integrándose en un mundo que no es ni estático ni indiferente, sino que está compenetrado de sentidos que le son peculiares.

Los personajes del mundo animal, por ejemplo, aparecen dotados de voluntad, intención y responsabilidad, y se relacionan entre sí y con el hombre en base a normas de carácter social y jurídico, es decir, culturales. Además, están dotados de habla, tienen sus propias normas sociales, poseen bienes (uno es el “dueño del fuego”, por ejemplo) y están organizados bajo la dependencia de un “dueño”.

El mito de origen de las mujeres

-Lectura del Mito del origen de las mujeres. Relato del pueblo wichí (Véase el Apéndice)

Comentario del relato leído:

La relación entre el mito y la cultura vivida

Cuenta el mito que las primeras mujeres descendieron a la tierra por una cuerda de chaguar para robar, diariamente, el alimento preparado por los varones. Podemos adelantarles que el mito presenta y prefigura aspectos de lo que sería el futuro mundo *wichí*, es decir, el actual, luego que los varones logran atrapar a las mujeres y darles un lugar en su mundo masculino.

En primer lugar, las mujeres antes de su estancia definitiva en la tierra se alimentan a expensas de los varones que ya realizaban sus actividades de caza en el monte. Es decir, que ellas, por sí mismas, no podían hacerlo. Por consiguiente, desde el principio de los tiempos queda determinado claramente que corresponde a los varones la responsabilidad del sustento de su familia. Lo fueron en el tiempo antiguo, aunque sin saberlo fehacientemente, y quizá por la ejemplaridad que emana del mito, continúan siéndolo desde aquel primer episodio. Este es el papel del varón en el mundo *wichí*. La caza, conjuntamente con la pesca y la recolección, siguen desarrollándose actualmente aunque en condiciones cada vez más extremadamente limitadas debido a que, desde finales del siglo XIX hasta el presente, su territorio es más exiguo y marginal por el avance del blanco sobre dichas tierras.

¿Qué otras cosas describe el relato? Que las mujeres discuten porque cada una quiere comer la comida que ha hecho su marido. Por el diálogo enardecido de las mujeres da la sensación que una vez elegido el esposo no hay cambio posible y, se puede inferir a partir de este mito, y muchos otros que circulan en la cultura oral del pueblo *wichí*, que queda implícito el rechazo al adulterio. Una vez hecha la elección no se vuelve atrás, se es fiel al hombre elegido.

¿No es curioso saber que actualmente en la cultura *wichí* son ellas las que suelen tomar la iniciativa en el cortejo amoroso?

Vale decir que tal circunstancia no es casual ni arbitraria en el relato mítico, pues si hoy tal iniciativa continúa en “clave femenina”, podemos convenir que el comportamiento que las mujeres mostraron en el tiempo primordial, es un comportamiento ejemplar.

Otra referencia que une el relato mítico con el mundo actual de los *wichí* es el trabajo que compete a las mujeres relacionado con la elaboración del hilo

que se obtiene del chaguar ya que las primeras mujeres tenían como propia esta actividad del hilado y tejido de la fibra vegetal y es lo que continuarán haciendo una vez instaladas en el tierra y que dejarán como herencia a las sucesivas generaciones de mujeres.

En cuanto a la unión íntima entre varones y mujeres, se presenta en aquella primera oportunidad con graves dificultades pues las mujeres tenían sus vulvas dentadas, lo que imposibilitaba tal unión. Este es el momento en que entra en acción el potente ser mítico *Tokjwák*, que rompe los dientes e inaugura el primer coito. ¿Dónde está visualizado este suceso en la vida cotidiana? En el palo-sonajero, instrumento compuesto por un sonajero de uñas de animales, atado en el extremo superior de un palo de la altura aproximada de una persona. Las sonajas, dispuestas en racimo, suenan por entrecchoque al golpearse el palo contra el suelo. Este instrumento, común a todas las etnias del Chaco, afirma Ruiz, se ejecutaba exclusivamente en las ceremonias de iniciación femenina -durante la aparición de la primera menstruación-, acompañando cada paso de sus danzas. Este palo-sonajero está relacionado con la “vagina dentada”, incluido en este mito, pues al producirse el sonido, al entrechocarse las uñas, actualizaba -en ocasión del ritual por el cual las jóvenes ingresaban a la vida fértil- el momento de la rotura y caída de los dientes vaginales. Esta circunstancia señaló el comienzo de las relaciones sexuales y, por ende, de la procreación. En un mito *nivaklé* (o *pilagá*) pueblo de lengua Guaycurú, se dice que para desdentar las vulvas de aquellas primeras mujeres se les ordenó bailar.

El final, un verdadero final de fiesta, porque se concreta la tan ansiada unión del varón y la mujer, quedando configurados los primeros matrimonios *wichí*. Es decir, se fija una forma de matrimonio y de familia.

Observaciones finales

Si puede lograrse este enfoque fenomenológico -evitando resolverlo dentro de nuestras propias categorías racionalistas- para analizar la cosmovisión de un pueblo culturalmente diferente será más sencilla la comprensión y el respeto de las identidades culturales y más factible la “unidad en la diversidad”. Quizás no hará falta entrar en detalles menudos de cada cultura, como acabamos de hacerlo -ni se disponga del tiempo suficiente para llevarlo a cabo-, pero sí es

imprescindible desmenuzar las categorías que -en el curso de nuestras vidas como integrantes activos de una determinada sociedad- dan sentido a la cosmovisión de cada pueblo. De esta forma se allanará el camino hacia la interculturalidad.

Creemos que el relativismo cultural con el que se ha intentado el acercamiento a culturas diferentes no es el mejor camino porque podría dar por resultado una actitud permisiva, y carente de fundamento, que llegue a transformarse en una indiferencia hacia el “otro” cultural; o bien que, a la vuelta del camino, puede privarnos de un espíritu crítico hacia el interior de nuestra propias convenciones culturales.

BIBLIOGRAFÍA

- **Arancibia, Ubén Gerardo:** *“Vida y mitos del mundo mataco”*. Buenos Aires, Depalma, 1973. Serie Conducta y Comunicación.
- **Bórmida, Marcelo:** *“Etnología y fenomenología”*. Ideas acerca de una hermenéutica del Extrañamiento. Buenos Aires, Cervantes, 1976.
- **Califano, Mario:** *El ciclo de Tokjwák. análisis fenomenológico de una narración mítica de los mataco costaneros*. En *“Scripta Ethnologica”*. Buenos Aires, CAEA-CONICET, 1973, 1.
- **Eliade, Mircea:** *“El mito del eterno retorno”*. Madrid, Alianza editorial, 1980. Alianza de Bolsillo.
- **Forgione, Claudia Alicia:** *“Etnia y Ethos. Etnología general”*. Buenos Aires, Universidad Libros, 2004. Pequeña Enciclopedia de Antropología Cultural, Volumen I a.
- **García Bazán, Francisco:** *Intencionalidad de la conciencia y fundamento metodológico del diálogo de las culturas*. En *“Documenta Laboris. Representaciones de la realidad”*. Buenos Aires, Universidad Argentina John F. Kennedy, 2004, N° 1; Pp. 111-128.
- **Mashnshnek, Celia:** *Mitología de los mataco del Chaco argentino*. En *“Cuadernos Franciscanos. Los Grupos aborígenes en la Custodia provincial de Misioneros Franciscanos de Salta, Síntesis Etnográfica del Chaco centro-occidental”*. Salta, itinerario 5, N° 41, febrero 1977. Pp. 58-63.
- **Mercedes Silva:** *Memorias del Gran Chaco*. 2ª. Parte. Resistencia, Chaco, Encuentro Interconfesional de Misioneros, marzo 1998.
- **Pitluk, Roberto M.:** *Hábitat y cosmovisión cultural*. En *“Scripta Ethnologica”*. Buenos Aires, CAEA-CONICET, 1996.
- **Ruiz, Irma; Pérez Bugallo, Rubén y Goyena, Héctor Luis:** *“Instrumentos musicales etnográficos y folklóricos de la Argentina”*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Musicología, 1980.
- **Siffredi, Sandra:** *Mito y cosmovisión de los Mataco el Chaco argentino*. En *“RUNA”*. Buenos Aires, Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; 1976-1980; Volumen XIII, partes 1 y 2; Pp. 153-195.

La gestión de espacios escolares marcados por la diversidad cultural.

Los códigos de convivencia en escuelas de gestión privada: un espacio para la multiculturalidad

Juan Antonio Seda⁽¹⁾

Carla Maglione⁽²⁾

Introducción

Los establecimientos educativos de gestión privada pueden adherir a un ideario acorde con una comunidad étnica o religiosa particular, según lo dispuesto por el Decreto 371-PEN-1964 que reglamenta el régimen de incorporación a la enseñanza oficial en Argentina. Esos valores pueden llegar a estar en tensión con el sistema legal que rige un sistema de convivencia y un procedimiento para aplicación de sanciones disciplinarias a niños, niñas y adolescentes.

El derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y su libertad para ejercer una adscripción a grupos étnicos, religiosos, culturales y lingüísticos, así como el ejercicio del derecho a la enseñanza por parte de las comunidades, debe conciliarse con el estatuto básico de garantías que el Estado Nacional y el local reconocen a cada niño como sujeto de derechos. En este aspecto, la escuela

1 Abogado. Docente de la materia "Derecho de Familia y Sucesiones" (UBA) juanseda2000@yahoo.com.ar

2 Estudiante de la carrera Ciencias de la Educación (UBA) carlamaglione@yahoo.com.ar.

es un escenario de confrontación de sentidos y se halla afectada por el debate de la multiculturalidad.

La escuela como escenario de confrontación de sentidos

La escuela es escenario de múltiples confrontaciones, de las cuales resultan de especial interés antropológico las que revelan antagonismo de valoraciones y cosmovisiones, de allí que pueda afirmarse que la escuela está cruzada por el debate de la multiculturalidad. Un concepto normativo de cultura la asume como un sistema distribuido de símbolos y normas, de las cuales no se puede salir y no contempla el papel de la actividad humana frente al sistema. Cuando se producen significados, lo que era automático se vuelve problemático y confluyen múltiples disputas por la diversidad de acciones específicas y por las intenciones, (Foster, 1991: 236).

José Luis Rodríguez Regueira (2001:1) impugna el uso corriente del término “multiculturalismo”, que equipara con la noción liberal de tolerancia. Así como los individuos conviven en un espacio común, los grupos culturales también compartirían un espacio de libertad. Advierte este autor contra la falacia de aislar la particularidad cultural de un marco capitalista, que es universal y dicta las condiciones de posibilidad de los localismos. Desde una postura de defensa de la diversidad del colectivo puede opacarse las relaciones de desigualdad de los ciudadanos y la crueldad de la explotación, regida por los mecanismos del mercado.

La diversidad cultural en instituciones educativas abarca diferentes situaciones, que no refieren solamente a la heterogeneidad étnica entre el grupo de estudiantes sino, por ejemplo, la existencia de colegios de gestión privada que se identifican a sí mismos como pertenecientes a una determinada comunidad nacional o religiosa. Esa diferenciación autorreferida por parte de un colectivo alrededor de un proyecto educativo formal, con acreditación estatal, también introduce el debate de la interculturalidad en los procesos de escolarización. La articulación entre reglas emanadas por las autoridades estatales, tanto a nivel nacional como jurisdiccional y las reglas particulares de esa comunidad diferencial, puede encontrar intersecciones conflictivas. En la resolución de esos conflictos entran en debate principalmente los derechos de niños, niñas y adolescentes, el

derecho a enseñar y la diversidad cultural.

Hay un plano que no debe descuidarse, que es la pertenencia a través de la adscripción, que puede orientar una estrategia familiar como medio de movilidad social ascendente, no solo por la información curricular que recibirán sus hijos, sino por su inclusión en círculos o grupos sociales. En esta dimensión aparece la educación como un campo de conflicto que influye en relaciones de jerarquía o subordinación.

Las demandas de reconocimiento de los establecimientos educativos privados se canalizaron a través de la libertad de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio y de la libertad de profesar libremente su culto (Artículo 14 de la Constitución Nacional). Pero hay normas que exigen interpretaciones que pueden ser variables según el contexto, por ejemplo la Ley N° 223 (sancionada el 5/8/1999, publicada en el Boletín Oficial N° 774), que si bien enuncia criterios generales a los cuales deben adecuarse los reglamentos de convivencia de los colegios, deja abierta la posibilidad de adaptaciones según las características institucionales. La modalidad de esta norma es promover la discusión en cada colegio para que se sancione un reglamento interno de convivencia, siempre sujeto como pautas generales a los principios consagrados en la Constitución Nacional, en los Tratados Internacionales, en las leyes de la Nación, en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad (Ley N° 114).

En una escuela religiosa, por ejemplo, están presentes una serie de enunciados y preceptos de conducta particulares de esa creencia. Se expresan a través de un ideario, que muchas veces está más sobreentendido que detallado. Hay que tomar en cuenta el dato de la filiación religiosa de una institución o de lo contrario no podrá captarse una multitud de sentidos en las interrelaciones que se producen. Pero por otra parte, si se considera que todos los intercambios al interior de esa institución están informados por pautas de un grupo particular, se corre el riesgo de no comprender la dinámica de diálogo con el contexto social. Este punto hace más complejo el problema acerca de cuál es la intervención que corresponde ejercer al Estado de modo de respetar las particularidades y los derechos de distintos grupos con identidades étnicas, nacionales o religiosas, sin diluir la tutela universal de derechos.

La educación formal incluye contenidos no expresados curricularmente,

tales como valores, creencias, actitudes. Estos contenidos se despliegan en un régimen de convivencia que no siempre es explícito. Este particular patrimonio puede implicar problemas de adecuación a pautas legales en relación a los derechos y garantías del niño.

Sistemas formativos simultáneos

El sistema de creencias particular, por ejemplo en un colegio confesional, convive con sistemas legales nacionales y de la jurisdicción. El actual sistema legal prohíbe cualquier tratamiento injurioso para con los niños; a modo de marco legal se cita la Convención de los Derechos del Niño, suscripta por La Argentina y que integra el núcleo de tratados de derechos humanos incorporados a la Constitución Nacional:

Artículo 19, Inciso 1: Los Estados partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

A su vez la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires dispone:

Artículo 39: La Ciudad reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos de sus derechos, les garantiza su protección integral y deben ser informados, consultados y escuchados. Se respeta su intimidad y privacidad. Cuando se hallen afectados o amenazados pueden por sí requerir intervención de los organismos competentes.

Se otorga prioridad dentro de las políticas públicas, a las destinadas a las niñas, niños y adolescentes, las que deben promover la contención en el núcleo familiar y asegurar:

- 1. La responsabilidad de la Ciudad respecto de los privados de su medio familiar, con cuidados alternativos a la institucionalización.*
- 2. El amparo a las víctimas de violencia y explotación sexual.*

3. Las medidas para prevenir y eliminar su tráfico.

Una ley prevé la creación de un programa especializado que promueva las políticas para el sector, que cuente con unidades descentralizadas que ejecuten acciones con criterios interdisciplinarios y participación de los involucrados. Interviene necesariamente en las causas asistenciales.

La Ley 114 de la Ciudad de Buenos Aires, sobre protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes enuncia el derecho a la educación en los artículos 27, 28 y 29, garantizando el respeto por parte de los integrantes de la comunidad educativa.

Las normas legales prohíben el trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante o intimidatorio a los niños (Ley 114, Artículo 18). Pero estas pautas son susceptibles de interpretación en un determinado contexto, lo cual hace posible una variación en los parámetros para medir la intensidad de la violencia y por lo tanto esa acción hoy puede ser considerada como maltrato o vejación a la dignidad, cuando unas décadas atrás no lo era.

Hay un riesgo de sobreinterpretar los discursos de los otros; en este caso podría ser la comunidad educativa particular de una institución privada frente a una legislación civil, sus valores sobre la disciplina y su relación con los alumnos y las familias. En este sentido, también la relatividad cultural es relativa (Kalinisky, s/f:8). Hay un diálogo entre sistemas de creencias particular y secular, se influyen mutuamente y son interpretados por los actores en las instituciones y en el sistema legal. El diálogo entre significados provenientes de diferentes sistemas de creencias al interior de la escuela, que se erige así en un escenario de diálogo o de confrontación entre diferentes sentidos, lo cual puede derivar en acciones u omisiones discriminatorias.

La particularidad cultural en las instituciones educativas merece tutela estatal

El Decreto N° 371 del Poder Ejecutivo Nacional, sancionado en 1964, otorga prioridad a las comunidades para ser entidad propietaria de establecimientos educativos incorporados a la enseñanza oficial. La Constitución de la Ciudad, en el último párrafo del Artículo 23 garantiza que:

“La educación tiene un carácter esencialmente nacional con especial referencia a la Ciudad, favoreciendo la integración con otras culturas”

Asimismo, en el Artículo 25 de la Constitución de la Ciudad dispone los deberes de las personas que presten un servicio educativo:

“Las personas privadas y públicas no estatales que prestan servicio educativo se sujetan a las pautas generales establecidas por el Estado, que acredita, evalúa, regula y controla su gestión de modo indelegable. La Ciudad puede realizar aportes al funcionamiento de establecimientos privados de enseñanza, de acuerdo a los criterios que fije la ley, dando prioridad a las instituciones que reciban a los alumnos de menores recursos.”

La gestión en espacios escolares

La gestión de espacios escolares marcados por la diversidad cultural encuentra en el régimen de convivencia un punto de conexión entre sistemas normativos. El Capítulo Primero de la Ley N° 223 sobre convivencia escolar, dispone, entre los criterios de aplicación, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia y la contextualización de las transgresiones. Pero son los propios establecimientos, ya sean estatales o privados, los que redactarán su propio código de convivencia de acuerdo a las pautas genéricas de la ley estatal. Por lo tanto, cada colectivo tiene la posibilidad de educar de acuerdo a su propio ideario, también en lo que respecta a esta clase de contenidos que se expresan en el sistema disciplinario.

La variabilidad entre instituciones educativas privadas denota un fortalecimiento de identidades atribuidas con el propósito de jerarquizar la pertenencia. La gestión escolar en este caso utiliza este marcador de identidad como atributo para fortalecer la elegibilidad de un colegio en detrimento de otros. Esto también forma parte de su patrimonio y es utilizado para mantener su distinción respecto del resto.

La intención de demostrar pertenencia a un grupo social con la elección de un colegio para los hijos tiene también costos de adecuación simbólica, a través de la adquisición de estos códigos de disciplina diferenciales. Las normas

nacionales y en particular los tratados internacionales de derechos humanos, pondrían un límite a la discrecionalidad. Pero hay un derecho de las instituciones y de las familias a mantener su patrimonio específico en esta área, incluso tienen derecho a demostrar la pertenencia (un ejemplo elemental es la indumentaria escolar). La disciplina en un colegio puede ser un valor con el cual una comunidad educativa se presenta.

La importancia de asumir estas instancias de confluencia entre sistemas normativos de rango diferente como un complejo espacio intercultural, está en que ese reconocimiento denota respeto por el patrimonio cultural de comunidades educativas, pero también puede ser útil para evitar que la diversidad se convierta en pretexto para la exclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- **Cohen, J.:** *Problems in the Field: Participant Observation and the Assumption of Neutrality*. En “*Field Methods*”, Vol. 12, N° 4, Sage Publications Inc. 2000.
- **Foster, R. J.:** “*Making National Cultures in the Global Ecumene*”. *Annual Review of Anthropology*, 20. 1991. Pp. 235 a 255.
- **Kalinsky, B.:** “*Antropología y cultura: una partitura incompleta. Buenos Aires*”. s/f (a).
- **Rodríguez Regueira, J.:** *Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social*. En “*Gazeta de Antropología*” N° 17. 2001.

*El Sistema Educativo y la Comunidad Gitana**

Tchileva, Mira

Introducción

Ante todo, agradezco por la oportunidad de poder mostrar la problemática del Sistema Educativo Argentino en relación con la comunidad Rom (gitana) y así visualizar mi comunidad como una sociedad dentro de la sociedad argentina.

Para presentar la problemática educativa que enfrentamos como comunidad deseo tomar como base los siguientes puntos de referencia:

- Historia de los Rrom.
- Tradiciones y persecuciones.
- La mujer.
- Situación educativa en Europa. Materiales bilingües, escuelas segregadas, proceso de desagregación, importancia del idioma materno.

Incluir en esto:

- A. Dimensiones de la cultura gitana.
- B. Esencia de la cultura.
- C. Definiciones de la cultura.
- D. Contenido de la cultura.

E. Funciones educativas de la cultura.

Todo esto en relación con el modo de vida y estilo de vida gitanas. Se debe buscar las relaciones entre las culturas, la aculturación, el resultado de la aculturación. Hablar de la cultura, subcultura, contracultura; presentar de este modo la diversidad dentro la diversidad; relacionar la multiculturalidad del mundo y la interacción cultural como procesos que afectan la existencia gitana hoy.

Sin embargo, mi deber, ante todo, es sensibilizar individuos e instituciones. Por esto voy a citar una carta de un chico gitano que decide no continuar con sus estudios en un Liceo Italiano de la “El último banco”, que presenta la vida de una familia de gitanos en Italia, describe el problema de integración e interacción con el resto de los alumnos, habla de la realidad gitana basándose en un hecho real ocurrido hace una década en Roma donde a una nena gitana, que estaba pidiendo por las calles, le regalan una muñeca que a los pocos minutos explota. Dice el héroe de la película, hermano de esta nena, en su carta dirigida a su amigo no-gitano:

“Querido Menicuchi:

Espero que estés bien y te vaya bien en el Liceo. Lo siento pero decidí no ir. Total, no quiero escribir nuestro libro. Porque entendí que los libros de ustedes son engaños. Sirven para hacer creer que ustedes tienen un gran corazón... Como el de Goethe y Schiller. Sirven para hacer llorar. Para que la vida parezca linda y las personas buenas. Pero no es verdad. Nada es verdad. La vida no es linda y las personas son como son.

*Chau, amigo mío.
Buena suerte.”*

El mayor ataque de los no-gitanos hacia nosotros es que somos insuficientes en el tema educativo. La escolarización de los niños gitanos se presenta como uno de los puntos focales en los documentos que a partir de 1969 han sido adoptados por el Consejo de Europa con miras a una mejor integración.

Las expectativas que el pueblo Rom (gitano) tuvo y mayormente tiene con respecto a la escuela son en términos de utilidad, por eso la mayoría de los

padres Rom deciden enviar a sus hijos a la escuela solo hasta la finalización de la primaria, y después de eso, en el caso de los muchachos, entran en el negocio familiar y las mujeres continúan con las tradiciones de sus madres (venta, adivinación, cuidado del hogar, etc.), dependiendo del grupo. Sin embargo, se reconoce que en el mundo actual la educación sería la herramienta fundamental para garantizar el futuro laboral y la continuidad del grupo y de las tradiciones. Asimismo, hay que tener en cuenta que lo que más provoca el rechazo a una educación formal es el miedo a perder las tradiciones y el lenguaje, sumado a esto el miedo a la discriminación. El mayor obstáculo con el que se encuentra el niño gitano para triunfar en la escuela es la imagen desvalorizada.

La escuela no debe -ni puede- transformar al gitano sino garantizarle el respeto, la tolerancia y la igualdad como niño o joven en medio de los demás niños o jóvenes.

¿Puede esta juventud actual perteneciente a nuestra comunidad asumir el reto que los nuevos tiempos requieren?

En el caso de la juventud Rom, esta tiene la capacidad para asumir el desafío, pero no puede disponer de las herramientas que permiten desenvolverse en la sociedad debido a una situación de desigualdad. Esta desigualdad se refleja más que nada en la discriminación que sufren los niños pertenecientes a las minorías en general, como los Rom, indígenas, nuevos inmigrantes. El sistema educativo actual está diseñado etnocéntricamente por la cultura mayoritaria y no recoge las necesidades educativas de las comunidades minoritarias.

Debemos definir el reto ante todo. La educación implica el acceso a la formación y al trabajo, la participación en la sociedad civil, el conocimiento de las nuevas tecnologías, el poder mantener aspectos de su cultura, el proceso y acceso de la mujer al mundo laboral y los cambios familiares que esto comporta.

Para combatir el ausentismo escolar, uno de los elementos que contribuirían sería la incorporación de asistentes y profesionales de la educación miembros de las minorías y el establecimiento de escuelas de apoyo para facilitar el proceso de inserción escolar en los establecimientos de enseñanza nacional.

Textos en lenguas minoritarias – Mención de las minorías en las escuelas y en los textos escolares

Se observa a menudo en muchos países que las escuelas en general apuntan a la destrucción de las culturas minoritarias en beneficio de una cultura dominante de la cual son los supuestos garantes. En un contexto semejante, la cultura no puede acoger debidamente a niños cuyos padres rechazan sus valores inherentes.

Se debería fomentar el desarrollo de libros de apoyo escolar en las lenguas de las minorías existentes en Argentina. Además se debería incluir en los textos escolares menciones claras, no extensas, pero sí precisas sobre las minorías que habitan La Argentina, sobre sus orígenes, cultura, tradiciones y lenguajes particulares. Esto fomentaría la integración y el reconocimiento oficial de sus miembros.

Asistentes – Funciones – Escuela común y de fin de semana

En relación a la formación planteamos que muchas veces, y aunque existan impedimentos para poder continuar el proceso informativo, como el hecho de casarse joven o no tener referentes de otros miembros de su propia colectividad en las aulas, los jóvenes que realmente quieren estudiar son capaces de superar estos escollos.

De la misma forma que existen escuelas francesas, alemanas, judías o inglesas en Argentina, existen también escuelas a tener en cuenta donde gran parte de los alumnos pertenecen a alguna minoría sin recursos, y sin Estado en nuestro caso.

En tiempos recientes y debido a la Iglesia Internacional Pentecostal Rom, pastores y líderes de nuestro pueblo han expresado la necesidad de crear una escuela Rom de fin de semana, para apoyo de la escuela normal donde acudan chicos y chicas Rom durante la semana, pero la cual pondría mucho énfasis en el mantenimiento de la lengua y las tradiciones y en el desenvolvimiento de las destrezas necesarias para enfrentar el futuro, por ejemplo: lecto-escritura, geografía, matemáticas, computación y artes del pueblo Rom (música, danza, etc.). Esta escuela podría funcionar en cualquiera de las escuelas de enseñanza oficial

considerando los barrios con más presencia gitana, y debería tener un docente informado sobre la cultura minoritaria Rom, en este caso, quien además debería contar con el apoyo de un/una asistente de dicha comunidad formado a tal efecto y con un sueldo no menor al del maestro titular para iniciar a los niños en su inserción en la escuela normal. Esto también sirve para otras colectividades, como los quichua hablantes o los indios toba.

Estos tipos de proyectos ya se llevan a cabo, y con mucho éxito, en países como Suecia y España. En el caso de Suecia, donde todas las minorías estudian en su lengua y su cultura de origen, ya se producen textos escolares de apoyo en Rromanés que podrían utilizarse también aquí.

Se puede usar también la literatura Rom, los textos evangélicos y cassettes culturales que en todo el mundo produce el pueblo, las asociaciones y la Iglesia Rom.

El desafío estriba en abandonar ópticas restrictivas (centradas en el fracaso y la falta de expectativas, y con acusaciones cruzadas entre padres, profesores y Administración) y generar dinámicas de colaboración y apuestas decididas por el éxito escolar de estos alumnos y no llevar adelante políticas educativas de asimilación como las que existen en muchos países, sin ningún resultado.

Si las partes que intervenimos en la escolarización de los niños de las minorías emitimos mensajes claros de participación y valorización de la propia cultura, es muy probable que se suscite la confianza e implicación de los sectores y el mutuo acuerdo. Esto podría auspiciar la concreción de la meta deseada en forma positiva.

Financiación

La financiación de un proyecto de escuela de apoyo de fin de semana debería proceder de los municipios locales donde exista cierta cantidad de miembros de una comunidad específica que deba ser tenida en cuenta, para que luego de un tiempo estos niños puedan ingresar al sistema escolar nacional sin problemas y adaptados al mismo.

Hacia una verdadera educación pluricultural

La educación puede dar a cada individuo acceso a conocimientos y a competencias que le permitan participar adecuadamente, tanto en la vida de su comunidad étnica como en la del país. Es necesario y primordial poner en práctica una verdadera educación pluricultural. A través de ese objetivo, sería preciso definir claramente en sus grandes líneas la concepción del papel de la formación de los educadores.

Conclusiones

No consideramos que la asimilación sistemática de los Rom (gitanos) y otras minorías sea la respuesta adecuada. El aprendizaje de su lengua materna en la escuela es indispensable, al igual que la preservación de las tradiciones, costumbres, música, danzas y valores propios, todos estos, elementos constitutivos de la propia identidad que no deben ser tratados como estereotipos. Para ello, es necesario combatir todas las formas de violencia, intolerancia, represión racista, amenaza y agresión de que son objeto muchas veces las minorías. Es necesario crear un sistema más dinámico, laico y democrático para que todos los seres humanos coexistan y vivan juntos, con sus diferencias, y en paz.

* Dentro del tema: Educación y Diversidad Cultural de la Jornada Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo. 30-31 de agosto 2005.

Diversidad creativa
Experiencias de gestión

Recobrar la historia de la EGB N° 15 a través de los espacios

Directora: Santaren, Laura Ivanna D.N.I.: 13.882.649

Profesora: Camarasa, Ester Lucía D.N.I.: 13.840.425

Área: Ciencias Sociales

San Nicolás de los Arroyos

Año: 2005

El Pago de los Arroyos, tierra poblada por aquellos inmigrantes que dejaron su tierra natal. Aquellos que un día doblaron sus pañuelos tras saludar a sus seres queridos desde el barco y borrar con un gesto escolar el cielo de la niñez, guarnecieron sus lágrimas y sus costumbres y partieron hacia Argentina.

Llegaron a Buenos Aires. Se hospedaron en el Hotel del Inmigrante, descubrieron nuevas costumbres, se integraron a una nueva nación. Muchos de ellos vinieron a San Nicolás de los Arroyos, fusionaron sus costumbres, cantaron nuestras canciones y las de la tierra lejana. Organizaron el trabajo, quintas, viñedos, escuelas, casas, tuvieron hijos criollos.

CAPÍTULO I

Resumen

Esta ciudad, fundada el 14 de abril de 1748 por Rafael de Aguiar, no escapó al influjo de otras localidades bonaerenses y así comenzaron a afincarse inmigrantes de diversas nacionalidades entre fines del siglo XIX y mediados del XX, atraídos por distintas actividades: agricultura, ganadería, industria y comercio. Contribuyó a este afincamiento la inauguración del ferrocarril en 1884. Fruto de la política de la época, se fundaron distintos establecimientos escolares con el objeto de asimilar a los hijos de estos inmigrantes a la Nación Argentina. La Escuela Común N° 15, fundada en 1902, fue testigo de este proceso de argentinización, ya que siendo pública funcionó hasta 1950 en diversas quintas privadas de esta ciudad, lo que demuestra el interés de esos inmigrantes por favorecer una educación para sus hijos que les permitiera integrarse a esta nueva tierra.

A través de un proyecto de la actual EGB N° 15, “Acuerdo de San Nicolás”, en un trabajo de investigación científica, realizado sobre la documentación histórica que ha conservado la escuela, se intenta reconstruir junto a docentes, alumnos y comunidad la trayectoria histórica de la misma.

Introducción

La Dirección Nacional de Migraciones asentó sus nombres uno por uno. Y allí están todos los apellidos, todos los orígenes, todas las razas, todas las etnias, todas las religiones, y una sola esperanza: La fe en el país que habían elegido y que los albergó. Hoy se pueden rastrear las huellas de los inmigrantes para reencontrarse con las particularidades que se identifican y definen.

Los inmigrantes que llegaban al puerto de Buenos Aires se hacinaban en el Hotel de Inmigrantes, que tenía capacidad para ochocientas personas. Allí recibían alojamiento y manutención por cinco días. Traían con ellos muy poco dinero y algunos baúles con sus pertenencias y ropa. Muchos de ellos, recalaron en Buenos Aires atraídos por un rápido progreso. Otros eligieron como destino el interior, siendo uno de esos lugares San Nicolás de los Arroyos.

Atraídos por la fertilidad de esta zona agrícola-ganadera, la más subdividida de las existentes en la Provincia de Buenos Aires, la relativa facilidad para arrendar un campo y una pujante economía regional hizo posible la radicación definitiva de muchos inmigrantes, en torno a la zona de quintas, formando así un conjunto de colonos, quinteros, viticultores, etc. Surge así una fuerza

representativa de su poderío económico de la ciudad y sin duda una época de prosperidad.

Las escuelas fueron las instituciones encargadas de incorporar a los inmigrantes y a sus hijos a la Nación Argentina, integrándolos como ciudadanos activos y partícipes de su cultura.

Marco teórico

En el año 2003, a raíz de una investigación archivística para presentar en la cátedra de Archivística General I de la Carrera de Archivología del I.S.T. y D. N° 8 de la Ciudad de La Plata, la Prof. Ester Lucía Camarasa, se acercó a la institución.

A raíz de ese trabajo, surgieron varios proyectos, entre ellos el de organizar el Archivo Histórico de acuerdo al Código de Deontología de Archivos, ya que si bien encerraba una amplia fuente de datos, no podían ser utilizados tal como se encontraban.

Debido a las mudanzas, a las reformas que el edificio ha ido sufriendo y a actos de vandalismo, sumado a la falta de espacio, tiempos institucionales y personal adecuado, estos documentos fueron conservados y apilados en forma desordenada.

Llegado el ciclo lectivo 2005, un nuevo trabajo de investigación, para otra cátedra de la carrera ya mencionada, otorga el impulso a la Catalogación. Mediante un relevamiento de fichas sobre los documentos del Archivo Histórico del establecimiento y ante la riqueza del material, se desprenden importantes datos de la institución. Se comienza a acercar este material a los niños, indicándoles el uso adecuado de guantes y su función para no dañar con ácido los documentos, respetando las normas de protección del material y se inicia este trabajo con proyección a futuro.

CAPÍTULO II

Investigación

Método Científico: Forma y pasos con que se realizó la investigación.

Observación del fenómeno: Existe una gran cantidad de documentos de valor histórico, con datos relevantes para reconstruir el pasado de la institución.

Planteo del problema:

¿Cómo socializar la información que aportan estos documentos? ¿Cómo recuperar la verdadera identidad?

Formulación de hipótesis:

Se pretende que los alumnos conozcan y valoren la evolución histórica de la institución, la conservación de los documentos como fuente de información y el fortalecimiento escuela-comunidad para consolidar el sentido de pertenencia.

Datos:

- Relevamiento de sitio de las quintas.
- Documentos ubicados en el armario de la EGB N° 15.
- Documentos fotocopiados del Archivo Provincial Dr. Ricardo Levenne.
- Documentos del Archivo Municipal de San Nicolás de los Arroyos, “Primer Combate Naval Argentino”.
- A partir del relevamiento de datos de los documentos, se relevan los datos de sitios donde funcionó el establecimiento.

Objetivos

General:

Que el alumno logre:

- Inferir a través del manejo del Archivo en la evolución auténtica del establecimiento, recobrando su historia a través de los tiempos y espacios ocupados por la EGB N° 15, concientizando a la comunidad educativa, para colaborar y recobrar su identidad a través de la investigación y el aporte significativo de datos de ex-docentes y ex-alumnos.

Específicos:

Que el alumno logre:

- Inferir a través del manejo del Archivo Histórico en la evolución histórica del establecimiento, organizándolo en series.
- Concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la conservación de los documentos que hacen a la identidad de la misma.
- Divulgar la historia oculta de la EGB N° 15 como institución trasladada de espacio en espacio.
- Introducir a los alumnos en la investigación científico-tecnológica.
- Fortalecer el diálogo con los alumnos egresados para conservar la identidad.
- Recobrar el pasado a través de la formación de un Archivo Fotográfico.
- Interpretar los distintos mensajes en soporte papel; escritura e imagen de pertenencia a la escuela en alumnos, padres y ex-alumnos.
- Investigar aspectos relacionados con la historia sociocultural de la escuela y los distintos espacios geográficos ocupados.
- Reconstruir la historia escolar compartiendo actividades con otras personas de la comunidad.
- Desarrollar proyectos de investigación utilizando como base el Método Científico y el material del Archivo Escolar.

Estrategias

Si bien los “proyectos” constituyen una interesante opción para diagramar e integrar los contenidos curriculares y favorecer la contextualización de los aprendizajes, además permiten lograr una producción escolar socialmente significativa, tan poco frecuente como difícil de concretar en las aulas.

Para este logro se solicitó la colaboración de todos aquellos integrantes de la comunidad educativa: alumnos, padres, docentes, ex-alumnos, vecinos, historiadores, asesores, etc. Se abordaron las siguientes metodologías de trabajo:

- Diseño de vestuario para recrear las distintas etapas por las que pasó la escuela, modas y costumbres del ayer.
- Ilustraciones para presentar en la muestra a realizar para fin de año mediante interpretaciones a partir de charlas presentadas por los alumnos más

grandes.

- Visita a los museos locales.
- Entrevistas a ex-alumnos, ex-docentes y testigos de hechos relevantes para la institución (Historia Oral).

Actividades

Etapa Pre-producción:

- Lectura y ordenamiento de documentos del Archivo Histórico de la escuela.
- Recuperación de materiales producidos en la escuela a través del tiempo.
- Búsqueda de fotos antiguas del establecimiento y de sus ex-alumnos para recrear la historia a través de las imágenes.
- Visitas a aquellos espacios que aún se conservan y que ocupó alguna vez la escuela.

Etapa de Producción:

- Producción de afiches.
- Presentación de charlas a cargo de alumnos para multiplicar los conocimientos adquiridos desde el Segundo Ciclo a sus compañeros de Primer Ciclo, aplicando trabajos Inter Ciclo dentro del establecimiento y también charlas a padres de alumnos.

Etapa de evaluación:

1- Permanente durante todo el proceso: Se realizará un monitoreo, luego de culminar cada fase del proyecto.

A través de una lista de control para comprobar en qué medidas se alcanzaron los objetivos propuestos (Evaluación Cuantitativa).

2- Sumativa: Al finalizar el proyecto se realizará un informe donde se volcarán los resultados obtenidos teniendo en cuenta la opinión de todos los actores

y en vistas a la continuación del mismo en el siguiente ciclo lectivo, realizando los ajustes correspondientes (Evaluación Cualitativa).

Meta

Capacitar a los alumnos de los distintos 2dos. y 3ros. de la EGB N° 15 para aplicar sus conocimientos previos a la investigación científica en los distintos documentos, puesto que están directamente relacionados con la historia de la escuela.

A través de la investigación se puede recorrer a la historia local, regional, provincial y parte de la nacional, estrechamente vinculadas con la historia de la institución.

Localización física

- El aula.
- El archivo de la EGB N° 15.
- Las bibliotecas locales.
- Laboratorio de Informática Municipal.
- Los museos y archivos locales.

CAPÍTULO III

Materiales y Metodología

Dado que es una Investigación Científica, se aplicó y quedó demostrado que es un elemento pedagógico para todas las edades el Método Científico.

Materiales utilizados

- Cámara fotográfica.
- Computadora.
- Documentos.
- Fotos antiguas.

- Diversos elementos de la época relacionados con la escuela (acercados por ex-alumnos y vecinos).

Elaboración de datos

Se confecciona un relevamiento de datos a partir de:

- **Documentos:** Informe de la trayectoria del establecimiento a través de los años.

- **Encuestas:** Encuestas a la comunidad educativa en general.

Presupuesto de tiempo:

Primer Cuatrimestre: Clasificación de Documentos Históricos por orden cronológico.

Segundo Cuatrimestre:

– Comienzo de la Catalogación.

– Aplicación de Normas Archivísticas (Código de Deontología).

– Búsqueda de fotos y documentos a partir de reuniones con vecinos y ex-alumnos.

– Búsqueda de elementos para realizar una muestra para fin de año.

Resultados obtenidos

Discusión: Entre los docentes del establecimiento, se entabló el debate sobre la utilidad que podían tener estos documentos históricos arrojando las siguientes propuestas:

– No poseen utilidad administrativa, por lo tanto se deben destruir.

– Donarlos al Museo Municipal.

– Ordenarlos en un espacio propio.

– Otorgarles una utilidad pedagógica.

A raíz de las dos últimas conclusiones se generó el presente proyecto de trabajo, para acercar el material existente a los alumnos y a través de ellos a la comunidad.

Conclusiones

Acompañando los movimientos poblacionales dentro del Cuartel de Campaña I, la escuela arrendó distintos edificios.

Investigando en los documentos, se encuentra un informe de la Srta. Micaela Mariscurrena del año 1949 en el que dice:

“Del año 1940 al 1943 la inscripción tuvo un brusco descenso, pues la crisis económica hizo que los quinteros se desplazaran hacia la zona urbana y la fábrica de tejidos La Emilia.

Hoy que las condiciones económicas del arrendatario han mejorado no se sigue despoblando el barrio. Además se crearon 4°, 5° Y 6° grado”.

Esto estaría explicando el fenómeno de por qué la escuela ha ido cambiando de ubicación hasta el año 1950, que se establece definitivamente con edificio propio, dentro de lo que se denominó el Plan Mercante.

Hoy la escuela tiene otra población; otras necesidades y permanece en este lugar; aún conserva sus costumbres y tradiciones representadas por sus ex-alumnos, algunos de los cuales a pesar de tener posibilidades de enviar a sus hijos a otros establecimientos, los envían a la misma escuela que ellos estudiaron.

BIBLIOGRAFÍA

- **García Canclini, Néstor:** *“Diferentes, Desiguales y Desconectados – Mapas de la interculturalidad”*. Gedisa Editores, 2004.
- **Luxen, Jean Louis:** *La dimensión Intangible de Monumentos y Sitios*. Dirección Web: [http:// www.international.icomos.org/luxen_esp.Htm](http://www.international.icomos.org/luxen_esp.Htm)
- **Villarroya, Antonio Ariño:** *“Construcción del Patrimonio Cultural e Identidad en la Sociedad en riesgo y de la información”*. Universidad de Valencia.
- **Chervo, Gregorio Santiago:** *“Rafael de Aguiar. El Fundador”*. Edición del autor. San Nicolás, 1998.
- **De La Torre, José E.:** *“Historia de San Nicolás de los Arroyos”*. Editorial Rosario S.A., 1947.
- **De La Torre, José E.:** *“Historia de San Nicolás de los Arroyos - Sus prohombres - Sus hijos consulares - Sus vecinos destacados”*. Editorial Rosario S.A., 1955.
- **Ander Egg, Ezequiel:** *“Introducción a la planificación”*. Ed. Lumen. Buenos Aires, 1995. Graó. Barcelona, 1992.
- **Carretero, M.:** *“Constructivismo y Educación”*. Ed. Aique. Buenos Aires, 1993.
- **Kilpatrick, W. y otros:** *“Filosofía de la Educación”*. Losada. Buenos Aires, 1992.
- **Luzuriaga, Lorenzo:** *“Ideas Pedagógicas del S. XX”*. Losada. Buenos Aires, 1946.
- *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos aires*. D. G. C. y Ed. Consejo General de Cultura y Educación, marzo de 2001.
- **Martínez Guarino, Ramón:** *“La escuela productiva: Utopía y realidad”*. Editorial Paidós.
- **Emiliani, Jorge Roberto:** *“Instituciones Hispanoamericanas”*. CIDA. Córdoba, 1979.
- **Carlos Moreno:** *“Reflexiones sobre la memoria y sus referentes”*. S/f. 2003.
- *Carta Internacional sobre Conservación y Restauración de Monumentos y conjuntos Histórico-Artísticos*. II Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos. Congreso de Venecia, 1964.

El patrimonio artístico-cultural en el Polimodal: análisis comparativo de los CBC de la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires

Prof. María Eugenia Costa (UNLP)

Lic. Silvia Elena Fuchs (UBA)

Aunque las temáticas vinculadas con el campo interdisciplinario del patrimonio cultural -tangible e intangible- son objeto de un interés creciente en los debates académicos y progresivamente adquieren una mayor relevancia en las políticas gubernamentales, dichos temas no han conseguido un lugar de inclusión equivalente en el ámbito educativo.⁽¹⁾

A partir de una visión socioantropológica del patrimonio cultural y en función de una perspectiva culturalista de la educación artística,⁽²⁾ se abordan los *Contenidos Básicos Comunes del Nivel Polimodal* atendiendo a las categorías conceptuales relacionadas con la problemática de las representaciones patrimoniales y de las construcciones identitarias. Con esa finalidad, en el presente trabajo, se analizan los presupuestos teóricos subyacentes en la formulación

1 Resulta notoria la escasez de estudios específicos en el área de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en La Argentina. A su vez, la orientación "tecnicista" o "instrumental", "expresiva" o "espontaneísta", prevalencias en la práctica de muchos docentes, provocan una escasa valoración social de la investigación en esta área de conocimiento.

2 La denominación sugerida para fundamentar el campo disciplinario sería "educación estético-expresiva" (Cfr. Gloria Tapia de Osorio. El área estético-expresiva en la Educación Polimodal. En: "Argentina. Ministerio de Cultura y Educación". Fuentes para la transformación curricular; educación Artística. Buenos Aires: 1996). Esta designación remite a concepciones "espontaneístas" o "emotivistas", superadas por las posiciones cognitivistas, comunicativas y culturalistas.

de los contenidos. Se tendrán en cuenta los *Programas de Educación Estética (Taller de Música, Plástica y Teatro)* en la Ciudad de Buenos Aires y los siguientes espacios curriculares de Provincia de Buenos Aires: *Lenguajes Artísticos, Culturas y estéticas contemporáneas, Cultura y comunicación e Imágenes y contextos* (pertenecientes a las modalidades de *Comunicación, Artes y Diseño* y de *Humanidades y Ciencias Sociales*). Se comparan críticamente los diseños curriculares vigentes en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de revisar las nociones escolarizadas acerca del patrimonio artístico-cultural en sus diversas escalas y establecer un nuevo marco conceptual para formular propuestas. Es importante abordar los contenidos como un primer nivel de prescripción curricular, ya que su formulación tiene influencia directa en el ámbito escolar, más allá de la forma en que se desarrollen las micropolíticas institucionales⁽³⁾ en función del *PEI* (Proyecto Educativo Institucional), tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires. El establecimiento de un currículum es de por sí un tema controvertido, ya que supone cierta imposición cultural y control político por parte de los grupos sociales que seleccionan, formulan e implantan los contenidos comunes.

A manera de introducción. Concepciones sobre el patrimonio artístico-cultural

Las posturas tradicionales tendían a circunscribir el patrimonio artístico-cultural a ciertos bienes culturales materiales, ya fueran objetos o sitios arqueológicos, centros urbanos históricos, monumentos arquitectónicos (religiosos o civiles), producciones artísticas destacadas (sobre todo pictóricas o escultóricas) y algunos objetos muebles considerados valiosos.⁽⁴⁾ El criterio de selección de dichos bienes artísticos se relacionaba con su antigüedad, su carácter singular, su monumentalidad, su valor económico, sus rasgos estilísticos o sus cualidades estéticas. El reconocimiento estético de las obras artísticas era la base para la

3 Se entiende por micropolíticas institucionales los procesos a través de los cuales las escuelas resuelven cotidianamente la tensión entre las diferentes demandas, adaptando las dimensiones estructurales y normativas estatales y su relación con el entorno social. Los contenidos del currículum son una "porción de cultura" organizada, disciplinada y oficializada.

4 Se toman en cuenta solo las construcciones arquitectónicas que en cada núcleo urbano se destacan por su calidad de construcción u ornamentación, las obras de arte que conforman las pinacotecas o los acervos museísticos y los objetos antiguos (joyas, monedas, medallas, muebles, libros, etc.) que fueron elaborados para los grupos dominantes.

definición del patrimonio, ya que subyacía una concepción de “cultura” asociada a las “bellas artes”, a los procesos creativos individuales.⁽⁵⁾ El enfoque tradicional academicista se basó pues en valoraciones etnocéntricas de carácter esteticista⁽⁶⁾ y en concepciones identitarias esencialistas.⁽⁷⁾ La difusión de este modelo hegemónico se hizo efectiva gracias a los procesos de expansión coloniales o neocoloniales que convalidaron la pretendida “universalidad” de la cultura y el arte occidentales.

En el contexto de la consolidación del Estado-Nación decimonónico, la consideración del patrimonio artístico-cultural fue ciertamente restringida y elitista, en desmedro del significado instituido por los colectivos sociales. Según Elsa Flores Ballesteros, en el proceso de organización nacional las artes desempeñaron un papel fundamental, ya que atestiguaron “el lugar de las nuevas sociedades en el campo ‘universal’ y sus relaciones con el ‘centro’”.⁽⁸⁾ En Latinoamérica, el paradigma de Estado-Nación adoptado tendió a asimilar el modelo cultural impuesto, neutralizando las diferencias regionales y las particularidades culturales. Esta unificación y homogeneización cultural conllevó la arbitraria definición de un “patrimonio nacional” construido en función de los grupos dominantes, pero que adquirió la categoría de emblemático para el conjunto de la sociedad. En este sentido, al escoger ciertos bienes patrimoniales, sobre todo monumentales, el Estado nacional contribuyó para construir (fundamentalmente a través del Sistema Educativo) un determinado sentido identitario en sus ciudadanos.⁽⁹⁾

Estas concepciones e ideas sobre el patrimonio cambiaron a lo largo del tiempo. En la actualidad, las investigaciones relativas al patrimonio artístico y cultural tienden a reemplazar progresivamente las posiciones antes enunciadas por enfoques sociohistóricos y/o antropológicos. El patrimonio no se concibe como un conjunto de “objetos” materiales, sino como una serie de

5 La inspiración creativa, el genio, representa en este caso a la excepcionalidad, la individualidad que trasciende.

6 La concepción moderno-occidental del arte se caracterizó por la autosuficiencia estética, la supuesta autonomía respecto a otros sistemas.

7 Se considera a la identidad como algo fijo y permanente, y la nación como una formación social sólidamente integrada.

8 Flores Ballesteros, E.: *Arte, identidad y globalización*. En: Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps.: *“Globalización e identidad cultural”*. Buenos Aires: Ciccus, 2003, 135.

9 Véase la reflexión de Beatriz Sarlo sobre la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX y su denominación como “máquina de imposición de identidades”. En: Sarlo, B.: *“La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas”*. Buenos Aires: Ariel, 1998.

procesos socioculturales que se “objetivizan”.⁽¹⁰⁾ Estos estudios plantean a su vez la necesidad de ampliar el concepto de patrimonio a otras manifestaciones socioculturales que fueron consideradas hasta entonces como irrelevantes por pertenecer a los sectores populares (producciones “artesanales” o “folklóricas”, bienes industriales y tecnológicos, objetos de uso cotidiano, etc.). Estas posturas parten de la revisión crítica de la noción misma de “cultura”.⁽¹¹⁾ Se abandona el concepto de cultura como objeto, como dato, y se pone el acento en lo construido o en la producción simbólica.⁽¹²⁾ La cultura es una red de signos que permite, a los individuos que la comparten, atribuir sentido tanto a las prácticas como a las producciones sociales. Se concibe también la cultura como una totalidad compleja y cambiante que incluye el proceso de transmisión social o “endoculturación”.⁽¹³⁾ Esto implica tener en cuenta, junto a la serie de manifestaciones culturales anteriormente mencionadas, los procesos sociales de su producción, circulación y consumo.⁽¹⁴⁾

Representatividad y significatividad del patrimonio cultural

La reconceptualización de la noción de patrimonio cultural tiene en cuenta no solo la cultura en su materialidad, sino también al conjunto amplio de experiencias, saberes, celebraciones y formas de expresión simbólica que confieren identidad a una comunidad determinada (lenguas, creencias, mitos, ritos, costumbres, tradiciones, músicas, danzas, fiestas populares, artes culinarias,

10 Cabría mencionar, en este sentido, la distinción que plantea Pierre Bourdieu entre “símbolos objetivados” y “formas simbólicas interiorizadas” de la cultura, ya sea como *habitus* o como identidad social. Véase Bordieu, P. y J. C. Passeron: “La reproducción”. México, Fontamara, 1995.

11 Este término fue reformulado históricamente desde confrontaciones disciplinarias diversas. Dentro de las definiciones de ‘cultura’ encontramos perspectivas antropológicas, históricas, normativas, psicológicas, genéticas estructurales, semióticas, simbólicas, entre otras.

12 Esta concepción acerca de la cultura, formulada por la antropología simbólica (Cfr. Geertz, C.: “La interpretación de las culturas”. Barcelona: Gedisa, 1992) se encuentra presente en el espacio curricular de Culturas y Estéticas Contemporáneas de la Provincia de Buenos Aires

13 Este factor es algo por tener en cuenta en la problemática que nos atañe, debido al papel que cumple la escuela en la socialización. Por ejemplo, en el espacio curricular Cultura y Comunicación se considera a la cultura como un conocimiento social adquirido, “(...) una serie de prácticas simbólicas, normas y valores que singularizan los grupos humanos y delimitan espacios de interacción social dotados de significados intersubjetivamente compartidos”. Cfr. Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. La Plata: 2002 (mimeo), P. 62.

14 Véase Williams, R.: “Cultura: sociología de la comunicación y el arte”. Barcelona: Paidós, 1981, y Bordieu, P.: “Sociología y cultura”. México: Grijalbo, 1990.

etc.).⁽¹⁵⁾ El valor de los bienes culturales (tanto materiales como intangibles) reside en su capacidad de ser referentes activos de una sociedad que les otorga un sentido y un significado particulares.⁽¹⁶⁾ Néstor García Canclini aclara que la propia comunidad es la que debe plantear la necesidad de convalidar ciertos bienes culturales, tanto materiales como intangibles, porque los mismos testimonian su pasado, su estilo de vida, o porque la diferencian de otras comunidades (a la vez que la identifican). Esto no quiere decir que todos sus elementos culturales constituyan referentes patrimoniales, sino que son “potencialmente patrimonializables”, en la medida en que son reelaborados por los sujetos sociales involucrados, en función de las necesidades del presente.⁽¹⁷⁾ Para Llorenç Prats, la concepción del patrimonio cultural como “construcción social” o “invención legitimada” implica considerar no solo su condición histórica, dinámica y cambiante, sino también su carácter simbólico.⁽¹⁸⁾

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones acerca del patrimonio cultural, se analiza el currículum nacional. En la caracterización de los bloques de *Lenguajes artísticos y comunicacionales* para la Educación Polimodal, se plantea que dichos lenguajes son “elementos constitutivos del patrimonio cultural”, pero solo se incluye “la valoración de los productos y manifestaciones artísticas como expresión del patrimonio artístico común” y el “compromiso con la preservación del patrimonio cultural” en los contenidos actitudinales de desarrollo sociocomunitario.⁽¹⁹⁾ Esta no inclusión del patrimonio artístico-cultural entre los contenidos conceptuales socialmente significativos implica desmerecerlo como forma de conocimiento particular. Al respecto, Llorenç Prats plantea que el patrimonio artístico es “expresión de un conocimiento que no se formaliza más que en él, es decir, que es inseparable de sus referentes (al margen de su manipulación ideológica y de sus connotaciones simbólicas)”.⁽²⁰⁾ Esta postura es compatible con el enfoque culturalista sobre educación artística, que analiza las

15 Véase la definición de patrimonio intangible de Unesco, <http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible>

16 Igualmente, dados los cambios en las condiciones de producción, distribución y consumo originarias, el mensaje simbólico que hoy se recibe de estos testimonios del pasado puede resultar deformado, parcializado o desarticulado.

17 Véase el apartado Hacia una teoría social del patrimonio, en García Canclini, N.: “Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

18 Prats, L.: “Antropología y patrimonio”. Barcelona: Ariel, 1997. Cap. 1: El patrimonio como construcción social.

19 Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires: 1997, P. 194.

20 Prats, L.: Op. Cit. Cap. 3: El conocimiento como patrimonio cultural. Pp. 57-71.

producciones simbólicas como manifestaciones de una cultura, en un contexto social e histórico determinado.⁽²¹⁾ El trabajo escolar sobre el patrimonio cultural, mediante la observación y el desarrollo de métodos de análisis, se sitúa en una dimensión “científica” y procedimental que es muy importante en entornos de enseñanza-aprendizaje formales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, en los *Talleres de Educación Estética* (cuya base es el trabajo por proyectos) se propone “(...) el respeto por el patrimonio y se reconoce el derecho que todo individuo tiene de emitir opiniones personales acerca de los diferentes hechos artísticos que pertenecen a su campo cultural”.⁽²²⁾ Por ejemplo, en el *Taller de Música* de primer año, entre los *Propósitos* se pretende que “los alumnos se aproximen al patrimonio musical universal del pasado, comprendiéndolo como manifestación del hombre en un contexto socio-histórico particular, acercándolos a la música tribal”.⁽²³⁾ En esta afirmación se confunde la noción de patrimonio, tal como la hemos definido, con el acervo histórico de obras musicales y con el folklore. Por otra parte, en el ítem *Organización de los contenidos* solo se encuentra el concepto de patrimonio musical en el eje de *Contextualización*.⁽²⁴⁾ En la parte introductoria se establece que se puede abordar el tema patrimonial sin un orden cronológico porque, según los autores, “(...) no existen relaciones absolutas y unívocas entre el tiempo histórico y el desarrollo cultural de las sociedades”.⁽²⁵⁾ Se hace hincapié en los elementos del lenguaje musical que caracterizan determinado estilo sin considerarlo como parte integral de un sistema cultural. En el *Taller de Música* de segundo año, entre los *Propósitos* figura: “Brindar oportunidades para que los alumnos valoren y aprecien, a través del análisis y la audición de música (en vivo y reproducida), el *patrimonio musical culto y popular del pasado y del pre-*

21 Hernández, F.: “Educación y cultura visual”. Barcelona: Octaedro, 2000.

22 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Primer año. Buenos Aires: 2002, P. 25.

23 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Primer año. Buenos Aires: 2002, P.26.

24 Los tres ejes en los cuales se dividen todos los talleres de Educación Estética son: producción, apreciación y contextualización. En el caso del Taller de Música, los contenidos del eje de contextualización de segundo año son similares a los planteados en el primero. En los Contenidos del aprendizaje sucede lo mismo que en primer año: no se hace alusión a ningún aspecto vinculado con el patrimonio cultural.

25 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Primer año. Buenos Aires: 2002, P. 43.

sente”.⁽²⁶⁾ Se podría argumentar que es necesario tener en cuenta los mecanismos de apropiación del patrimonio por parte de los diferentes grupos sociales, atender a su representatividad sociocultural y superar, tal como lo plantea Néstor García Canclini, las falsas oposiciones entre “lo culto”, “lo popular” y “lo masivo”.⁽²⁷⁾

En lo que respecta al *Taller de Teatro*, tanto en primero como en segundo año se plantea, en la *Fundamentación*, brindar a los alumnos “oportunidades de apropiarse del patrimonio cultural de la Ciudad como para ampliar sus posibilidades de expresión”.⁽²⁸⁾ A pesar de que se concibe el teatro como un “hecho cultural histórico, vivo y cambiante”,⁽²⁹⁾ en esta disciplina no se encuentra integrado el concepto de patrimonio cultural.

En el Programa del *Taller de Plástica* de primero y segundo año, se propugna en la *Fundamentación* “(...) preservar el patrimonio visual de nuestro país”.⁽³⁰⁾ En los *Objetivos de aprendizaje* del eje de *Apreciación*, se propone: “Reconocer y valorar el patrimonio visual de la Ciudad y del país para establecer relaciones con la producción universal”.⁽³¹⁾ Es notorio el hincapié puesto en la conservación y la preservación del patrimonio, y no en la apropiación desde el presente.

En los *Contenidos Básicos Comunes* del Polimodal (tanto a nivel nacional como provincial) en ningún momento se distingue conceptualmente entre patrimonio material e intangible, ni se otorga valor distintivo alguno a los parámetros simbólicos que configuran las representaciones patrimoniales. Dicho de otro modo, no se concibe al patrimonio artístico-cultural como una construcción social de carácter selectivo, sujeta a la apropiación diferenciada y desigual por parte de los diversos grupos sociales.⁽³²⁾ Solo se hace una mención tangencial

26 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Segundo año. Buenos Aires: 2004, Pp. 12- 13.

27 García Canclini, N.: “Ni culto, ni popular, ni masivo”. Op. Cit., Pp. 16-18.

28 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Teatro. Buenos Aires: 2004, P. 8.

29 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Teatro. Buenos Aires: 2004, P. 25.

30 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Plástica. Buenos Aires: 2004, P. 6.

31 Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Plástica. Buenos Aires: 2004, P. 16.

32 La apropiación desigual se da en las instituciones sociales transmisoras del patrimonio, como los museos o las escuelas, debido a cómo están organizadas y a su articulación con otras desigualdades sociales. Organización de los Estados Iberoamericanos. Escuelas que hacen escuela. Cuadernos de Iberoamérica, 2002, P. 234.

a estos temas en el espacio curricular de *Cultura y Estéticas Contemporáneas*, donde se entiende a la cultura como una “construcción social, estético-comunicacional” y en *Cultura y Comunicación*, donde se plantea el contenido “Identidad y apropiación”, pero sin referirse en ninguno de los casos al patrimonio. Tampoco se tiene en cuenta que los bienes culturales legitimados en los procesos de patrimonialización expresan diversas posturas político-ideológicas debido a sus potenciales usos simbólicos y conforman un campo de disenso y conflicto por parte de actores con diversos intereses. Por ejemplo, en la formulación del eje “Vínculos con el contexto socio-cultural” del espacio curricular *Lenguajes Artísticos*, del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, aparece en forma somera el concepto de patrimonio, sin ningún tipo de especificación. En el área *Plástica-visual* y en *Danza* se mencionan específicamente las diversas escalas de patrimonio (local, regional, nacional y del continente americano), pero no así en *Teatro*, donde solo se hace alusión al patrimonio cultural, ni en *Música*, donde ni siquiera se lo menciona. Por otra parte, en el “Programa para la definición del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires”, en el área de *Cultura y Comunicación* se presenta como contenido específico el patrimonio cultural, pero asociado a la tradición. Paradójicamente, en los programas oficiales de dicho espacio curricular, el contenido conceptual no está presente, salvo en las expectativas de logro.⁽³³⁾ En el espacio curricular *Imágenes y contexto*, no se consideran las problemáticas del patrimonio cultural. *Culturas y Estéticas Contemporáneas*, a pesar de sus inconsistencias conceptuales, es el único espacio donde se plantea como objetivo la “identificación y reflexión crítica en torno a las políticas culturales y preservación del patrimonio cultural”, y los contenidos aluden a “los productos y manifestaciones artísticas como expresión del patrimonio cultural”, que es necesario salvaguardar a través de las instituciones.⁽³⁴⁾ La concepción tradicional mencionada con anterioridad subyace, en gran medida, en la formulación de los contenidos curriculares (tanto a nivel nacional como provincial), ya que se tiende a identificar el patrimonio con un conjunto limitado de objetos materiales, con posibilidad de ser “musealizados”, y se atiende solo a su “preservación”. Por ejemplo, en los *Contenidos Básicos*

33 En “Cultura y Comunicación”, se contemplan como contenidos: “El objeto cultural y el contexto. El objeto cultural como signo de identidad. La identidad territorial como bien cultural”.

34 Igualmente, hay incongruencias como “la gastronomía como expresión de la cultura”, luego de una enumeración que incluye la moda como expresión estética, la tecnología como lenguaje expresivo, el cine y el teatro.

Orientados de la Modalidad Comunicación, Artes y Diseño, se enumera en un mismo párrafo “Coleccionismo y museos. Formas de preservación del patrimonio cultural universal”.⁽³⁵⁾

En las “Fuentes para la transformación curricular” de Artística, para el Nivel Polimodal, se sugiere para tercer año la asignatura *Patrimonio artesanal*, que afortunadamente no se implementó.⁽³⁶⁾ Igualmente, cuando en los contenidos se incluye la artesanía como una forma “no discriminada del arte” que preserva “lo auténtico y singular de cada región”, esta afirmación implica una visión “inmanentista”. No se contempla que hoy en día las artesanías son prácticas estéticas “híbridas” y que deben cuestionarse las falsas dicotomías “arte vs. artesanía” o “lo culto vs. lo popular”. Además, los objetos tienen valor patrimonial, no por su capacidad de permanecer como “legados inmutables”, sino por su representatividad socio-cultural, que es la que le otorga “autenticidad”.⁽³⁷⁾

El patrimonio como construcción identitaria

El acervo de los bienes del patrimonio cultural que una sociedad determinada considera como propios constituye una fuente de conocimiento sociohistórico, ya que son testimonios y “soportes” de la memoria viviente de la comunidad.⁽³⁸⁾ Algunos elementos culturales conservan su sentido o función originales, se mantienen en la memoria colectiva “como presencia actuante del pasado” y otros dejan de formar parte del patrimonio cultural de un pueblo.⁽³⁹⁾ La noción de memoria colectiva se asocia, pues, con la comprensión de una matriz de sentido a partir de la cual pensar la vida social y cultural.⁽⁴⁰⁾ Como

35 Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires: 1997, P. 369. Véase también el Anexo, con los contenidos diferenciados “Galerías y museos. Ferias y exposiciones. Formas de preservación del patrimonio cultural”, P. 437.

36 Gloria Tapia de Osorio: *El área estético-expresiva en la Educación Polimodal*. En: Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Op. Cit.*, P. 107.

37 Véase los apartados del texto de Néstor García Canclini: *Culturas populares prósperas, Arte vs. artesanía*. En “*Culturas híbridas*”. *Op.Cit.*, Pp. 200-228.

38 Guillermo Bonfil Batalla abordó el dilema del patrimonio nacional, buscando puentes de aproximación para superar los criterios de exclusión o negación, así como la maniquea oposición entre lo propio y lo ajeno. Véase *Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados*. En: Florescano, E., coord. “*El patrimonio nacional de México*”. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, t. 1.

39 Bonfil Batalla, G., *Op. Cit.*

40 Cfr. Montesperelli, P.: “*Sociología de la memoria*”. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

afirma Jacques Le Goff, la memoria es el principio configurador de la identidad histórica y cultural de la sociedad.⁽⁴¹⁾

La eficacia simbólica de un bien cultural depende de muchos factores, entre los cuales están la contextualización de los símbolos, las prácticas y los discursos y el nivel de consenso del que gocen los referentes patrimoniales. Según Prats, el patrimonio posee una capacidad particular para “representar simbólicamente una identidad”.⁽⁴²⁾ El patrimonio cultural es valorado entonces no solo como una creación colectiva, sino también como una construcción identitaria, ya que confiere sentido de pertenencia a un grupo. La identidad se concibe como “la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros (...). La identidad es un aspecto crucial en la constitución y reafirmación de las relaciones sociales, por cuanto confirma una relación de comunidad con conjuntos de variado alcance a los que liga una pertenencia”.⁽⁴³⁾ La identidad no aparece como una esencia intemporal, sino como una construcción social imaginaria. Estos aspectos no se contemplan en los Programas de los *Talleres de Educación Estética* de la Ciudad de Buenos Aires, ni en los *Contenidos Básicos Comunes* analizados. En líneas generales, prevalece la visión esencialista; la identidad cultural aparece como “algo dado”⁽⁴⁴⁾ y no se atiende a la pluralidad de identidades (sociales, étnicas, de género, etc.) que se imbrican y yuxtaponen. Solo en los *Contenidos Básicos Orientados* de la *Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales* de Nación, en el bloque *Sociedad, cultura y comunicación*, se considera “la cuestión de las identidades en los espacios culturales”.⁽⁴⁵⁾

Hoy en día es difícil sostener que existe una identidad local homogénea, como tampoco se puede hablar de una identidad nacional en una forma unívoca. La búsqueda de nuevas identidades de las poblaciones locales frente a los fenómenos de globalización y masificación imperantes es una problemática funda-

41 Le Goff, J.: “El orden de la memoria”. Paidós. Barcelona, 1991.

42 Las representaciones patrimoniales pueden afectar a todo tipo de identidades, principalmente a las identidades políticas básicas, es decir, locales, regionales y nacionales. Cfr. Prats, L. Op. Cit., P. 31.

43 Gorosito Kramer, A. M.: Identidad, cultura y nacionalidad. En Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps. Op. Cit., P. 102.

44 Salvo en el caso de la Provincia de Buenos Aires, en *Lenguajes Artísticos-Danza*, donde se plantea “La identidad como búsqueda”.

45 Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires: 1997, P. 328.

mental que actualmente ocupa a las ciencias sociales.⁽⁴⁶⁾ Por ello, es necesario estudiar las diversas manifestaciones culturales, tangibles e intangibles, como parte de sistemas integrados por distintas escalas de patrimonio (local, regional, nacional e internacional), atendiendo a su devenir histórico e integrando las diferentes modalidades del accionar humano, incluso el plano de la cotidianeidad.⁽⁴⁷⁾ Cabe destacar que en ningún párrafo de los contenidos Básicos Comunes (tanto nacionales como provinciales) se alude a las actuales concepciones sobre los “itinerarios o rutas culturales”.⁽⁴⁸⁾

Las identidades no son inmutables, ni se definen por la pertenencia a un único rasgo; se construyen dialécticamente en el marco de relaciones entre diversas estructuras e instituciones, que sintetizan símbolos colectivos de múltiples significados. En este sentido, la escuela cumple un papel fundamental en un contexto de diversidad cultural.⁽⁴⁹⁾

Discusión en torno al multiculturalismo e interculturalismo

La valoración y el estudio del patrimonio adquieren un protagonismo al preservar el conocimiento de la mencionada diversidad cultural.⁽⁵⁰⁾ Se pueden clasificar los modelos educativos vinculados al debate entre multiculturalismo e interculturalismo, de acuerdo con sus objetivos, en: 1) los que pretenden una igualdad de oportunidades educativas a través de la “asimilación” de los alumnos “culturalmente diferentes”; 2) los que se centran en una educación antirracista; 3) los que se basan en el conocimiento de las diferencias culturales e incluyen

46 Néstor García Canclini plantea la redefinición del sentido de pertenencia de identidad, organizado cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores. Cf. García Canclini, N.: “Consumidores y ciudadanos”. México. Grijalbo, 1995, Pp. 94-95.

47 Véanse al respecto los diversos ejemplos incluidos en la publicación de la Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, *Temas de Patrimonio*. Vol. 1 al 7.

48 Se entiende por itinerario cultural una vía de comunicación, “físicamente determinada y caracterizada por tener su propia y específica dinámica y funcionalidad histórica, manifiesta en intercambios continuos multidimensionales y recíprocos de personas, bienes, conocimientos y valores en el interior de un país o entre varios países y regiones durante un período significativo de tiempo. Los itinerarios culturales han generado de esta manera una interfecundación de las culturas en el tiempo y en el espacio, lo que se refleja tanto en su patrimonio tangible como intangible”. Comité Científico Internacional de Itinerarios Culturales (CIIC) de ICOMOS. “Definitions and operative aspects of Cultural Itineraries”, 1999. En <http://www.icomos-ciic.org>.

49 La “diversidad cultural” es considerada como contenido en las diversas modalidades analizadas, pero no se la define conceptualmente.

50 Véase García Castaño, F. J. et al. La educación multicultural y el concepto de cultura. En *Revista iberoamericana de educación*. Nro. 13 (1994) y Kymlicka, W.: “Ciudadanía multicultural”. Paidós. Barcelona, 1996.

la multiculturalidad como contenido escolar; 4) los que defienden la educación multicultural como desarrollo de competencias en múltiples culturas 5) los que propugnan el pluralismo cultural y defienden la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación; 6) los que proponen la educación intercultural. Consideramos que esta última postura permite superar las concepciones multiculturalistas de yuxtaposición de grupos étnicos diferenciales, por el intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo. En los contenidos de Provincia de Buenos Aires, en los diversos espacios curriculares analizados, se utilizan alternativamente ambos términos -multiculturalismo e interculturalismo- como si fueran sinónimos, lo que denota la falta de conocimiento del debate teórico.⁽⁵¹⁾ A su vez, se propugna “el desarrollo de la ‘comunicación intercultural’ a fin de comparar, contrastar e integrar la alteridad en un marco de convivencia, tolerancia y respeto por la cultura del otro”.⁽⁵²⁾ La opción intercultural no se propone enseñar a las nuevas generaciones a respetar el derecho que tienen los otros a ser diferentes. Tampoco se centra en la tolerancia, porque esta implica una posición de poder: toleramos aquello que podríamos no aceptar.

A manera de conclusión

En líneas generales, se puede afirmar que el concepto de patrimonio cultural no ha tenido una posición central en los discursos teóricos sobre la educación artística ni en las prácticas docentes. Incluso en los textos escolares de educación plástica (que pueden analizarse como currículum en acto) la problemática del patrimonio está ausente o se la suele asociar a criterios museográficos, que aluden a concepciones esteticistas tradicionales. A pesar de la significatividad y transversalidad del patrimonio cultural, este no ha logrado validar su status de construcción social y colectiva. En los documentos curriculares relevados no se menciona al patrimonio artístico-cultural como elemento de cohesión identitario. Tampoco se cuestiona el tema de la construcción de una identidad local y regional frente a la globalización cultural, más allá de que este último tema es

51 Buenos Aires (Prov.) Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. Op. Cit., Pp. 59, 62, 63, 65.

52 Buenos Aires (Prov.) Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. Op. Cit., P. 65.

repetidamente abordado en los diversos espacios curriculares.⁽⁵³⁾ Si la educación patrimonial pretende ser un vehículo de conocimiento sociohistórico y contribuir a una visión intercultural y alternativa frente a la homogeneización de la cultura global, se requiere una revisión crítica y reformulación de los planteamientos curriculares para el área artística.⁽⁵⁴⁾

La falta de debate acerca de los fines de la Educación Polimodal, junto con el énfasis puesto en los aspectos administrativos de la transformación, dejan en manos de las políticas editoriales -que actúan como guías a seguir al pie de la letra, en general sin que los docentes realicen una lectura crítica- y, en el mejor de los casos, en manos de cada docente o de cada proyecto institucional las decisiones sobre cuál es la selección y la secuenciación de los contenidos. Estos factores coadyuvan a la confusión general, ya que no hay acuerdo sobre contenidos mínimos. Frente a esta situación... ¿qué espacio pueden ocupar las problemáticas en torno al patrimonio cultural y a las construcciones identitarias?

53 La cultura global de masas tiende a la homogeneización de las culturas locales sin disolverlas, es decir, opera a través de ellas sin reemplazarlas (Cfr. Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps.: "La dinámica global/local". Buenos Aires: Ciccus, 1999). Este aspecto no es tenido en cuenta en el currículum, donde en general se sostiene la homogeneización cultural.

54 La enseñanza de las artes aún no está suficientemente afianzada en el sistema educativo, si bien la Reforma la propone para todos los niveles de la escolaridad en pie de igualdad con las demás áreas curriculares. A diferencia de otras asignaturas provenientes de campos disciplinarios de reconocida trayectoria, las artes plásticas han sufrido un relegamiento institucional y han necesitado siempre justificar o defender tanto su inclusión como su permanencia en el currículum escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- **Arnal, D.:** *et al.* “Investigación educativa: fundamentos y metodología”. Barcelona: Labor, 1992.
- **Baczko, B.:** “Imaginario social: memorias y esperanzas colectivas”. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.
- **Bayardo, R. y M. Lacarrie,** comps.: “Globalización e identidad cultural”. Buenos Aires: Ciccus, 2003.
- **Bayardo, R. y M. Lacarrie,** comps.: “La dinámica global/local”. Buenos Aires: Ciccus, 1999.
- **Bourdieu, P.:** “Sociología y cultura”. México: Grijalbo, 1990.
- **Bourdieu, P. y J. C. Passeron:** “La reproducción”. México: Fontamara, 1995.
- **Eisner, E.:** “Educar la visión artística”. Barcelona: Paidós, 1995.
- **Florescano, E.,** coord.: “El patrimonio nacional de México”. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, t. 1.
- **García Canclini, N.:** “Consumidores y ciudadanos”. México: Grijalbo, 1995.
- **García Canclini, N.:** “Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- **García Castaño, F. J.:** *et al.* La educación multicultural y el concepto de cultura. En *Revista iberoamericana de Educación*. Nro. 13 (1994).
- **Hernández, F.:** “Educación y cultura visual”. Barcelona: Octaedro, 2000.
- **Kymlicka, W.:** “Ciudadanía multicultural”. Barcelona: Paidós, 1996.
- **Le Goff, J.:** “El orden de la memoria”. Barcelona: Paidós, 1991.
- **Montesperelli, P.:** “Sociología de la memoria”. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- **Olmos, H. A. y Santillán Güemes, R.:** “Educar en cultura”. Buenos Aires: Ciccus, 2000.
- Organización de los Estados Iberoamericanos: “Escuelas que hacen escuela”. Cuadernos de Iberoamérica, 2002.
- **Prats, L.:** “Antropología y patrimonio”. Barcelona: Ariel, 1997.
- **Sarlo, B.:** “La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas”. Buenos Aires: Ariel, 1998.

- *Temas de Patrimonio Cultural*. Vol. 1 al 7. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico-cultural de la Ciudad de Buenos Aires, 1997-2005.
- **Williams, R.**: “*Cultura: sociología de la comunicación y el arte*. Barcelona: Paidós, 1981.

DOCUMENTOS

- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires: 1997.
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Fuentes para la transformación curricular. Educación Artística*. Buenos Aires, 1996.
- Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Primer año*. Buenos Aires: 2002.
- Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Segundo año*. Buenos Aires: 2004.
- Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Teatro. Primer año*. Buenos Aires: 2002.
- Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Teatro. Segundo año*. Buenos Aires: 2004.
- Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Plástica. Primer año*. Buenos Aires: 2002.
- Buenos Aires (Ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Educación Estética. Taller de Plástica. Segundo año*. Buenos Aires: 2004.
- Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. *Lenguajes Artísticos, Culturas y estéticas contemporáneas, Cultura y comunicación e Imágenes y contextos*. 2003 (programas).
- Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. *Pro-*

grama para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. La Plata, 2002. Mimeo.

Educar en la Creatividad

Goldín, Elena

La persona con alguna discapacidad, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida, ya sea por su deficiencia o problema, pero sobre todo por una subvaloración de su persona de actividades “normales”, como aquellas relacionadas con el arte y la cultura. Por ejemplo, no pocas veces encontramos personas en sillas de ruedas, personas con deficiencia mental, personas ciegas, en museos o casas de cultura, y no existen suficientes actividades y programas artísticos para este sector. Sin embargo, a través del arte la persona con discapacidad puede ampliar y enriquecer su mundo.

Para aquellas personas que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas, como la pintura, la danza, la música o la literatura, pueden ofrecer un medio ideal para ello. Por ejemplo, un niño con problemas de lenguaje puede descubrir en la pintura un medio adecuado para transmitir aquello que le es difícil comunicar verbalmente y, por lo tanto, restablecer sus vínculos sociales; así como a otro niño la danza o la escultura pueden ofrecerle oportunidades equivalentes.

He comprobado en esta experiencia con niños con necesidades especiales, que la creación de espacios recreativos y artísticos, donde se brinda al niño un trato diferente al que hasta ese momento ha recibido -que frecuentemente ha sido de rechazo, de compasión o muchas veces también de sobreprotección, que solo limitan y bloquean su desenvolvimiento- favorece el desarrollo de sus

capacidades creativas y personales, trayendo como consecuencia también el establecimiento de vínculos sociales más adecuados.

En el trabajo de alguna actividad artística, el niño o una persona adulta, hace algo más que la producción final de un dibujo o una escultura, reúne diversos elementos de su experiencia para formar un nuevo significado. Por medio de actividades artísticas puede expresar ideas, sentimientos, emociones y también expresar y fortalecer sus relaciones sociales.

Cada niño tiene sus propias experiencias y su propio desarrollo, por lo que se ha de considerar como una individualidad, sin olvidar que lo que importa no es el producto final, sino el proceso que lleva el mismo.

El trabajo que he venido realizando con estos niños en actividades artísticas -como visitas a museos o exposiciones-, ha mostrado que el arte puede ser una gran ayuda para el desarrollo personal de cada niño. A través del trabajo creativo, encuentra un medio para su aceptación y valoración, así como un camino para lograr su integración social. Es por eso que uno de los objetivos es la necesidad de trabajar programas de arte que fomenten la creatividad.

Cuando un niño es estimulado desde el arte, inventando, pintando, dibujando, diseñando objetos y juguetes, haciendo escultura, en realidad estamos estimulando la capacidad de: unir, relacionar, coordinar, definir, programar, inventar, solucionar e implementar:

Imágenes: cuando imagina lo que quiere pensando en imágenes.

Preferencias: cuando decide lo que quiere de acuerdo a sus gustos personales.

Información: cuando la información propia de cada edad determina la forma.

Tecnología: cuando decide cómo lo va a realizar.

Color: cuando decide qué color o colores tendrá.

Textura: cuando decide si será liso o texturado

Funcionalidad: cuando decide si será para usar o no.

La idea es educar en la sensibilidad y despertar el criterio personal ante la obra de arte.

Así como los encuentros escolares de fútbol o ajedrez no buscan formar profesionales, tampoco este taller de arte, literatura y expresión, persigue la formación de artistas. Pero inicia al niño, al joven y al adulto en este pasaje del

juego dramático a la contemplación activa y participativa de las obras de arte, lo alfabetizan en la multiplicidad de lenguajes y en la pluralidad de sentidos y finalmente lo disciplinan en la discriminación de aquello que llamamos cultura y que constituye el conjunto de prácticas sociales de una época dada, transformándolo así en un sujeto protagonista.

Toquen, por favor

(Experiencia con niños y jóvenes ciegos y disminuidos visuales)

La Dama, he de decirlo, está un poco avergonzada: son muchas las manos que acarician sus mejillas, que recorren su nariz y se deshacen en sus relieves. Sin embargo, ella se deja tocar, se pone tierna, quiere transmitir al tacto lo que normalmente se percibe con la mirada: su tristeza oculta y su tallado serio como de latitudes inexistentes. La Dama se deja tocar, incluso se adereza con coquetería para que las manos se queden pegadas al contacto con su piel de caliza.

Los niños pueden palpar las maquetas dispuestas para poder así hacerse idea de las veleidades de los monumentos más representativos de la humanidad. Acariciar las maquetas o lienzos para que los contornos de lo que no vemos nos aclaren dónde radican los enigmas de esas caricias perdidas, “buscar cada detalle interiormente”.

Mientras las manos recorren las vergüenzas de las maquetas, se les explica todos los detalles del monumento representado, le da esto un empujón a los poderes del tacto para que la imagen se acabe de conformar, para que la retina de la piel mande información al cerebro.

La percepción luminosa -el elemento principal en la apreciación de las artes plásticas- es precisamente el sentido que por diversas causas han perdido las personas con discapacidad visual. Las características del panorama observable pueden ser experimentadas por el invidente solamente a través de aproximaciones, obtenidas por medio de la organización sensorial y la percepción táctil. Es en la mente del ciego donde se construye el esquema mental del objeto del conocimiento.

Una sala táctil como complemento a la experiencia global del museo, permite al discapacitado visual un acercamiento al disfrute de la colección. Las diversas formas, texturas y proporciones de la escultura, revelan los estilos y

temas del discurso plástico de nuestra época y representan un elemento objetivo a identificarse como arte.

La educación en el Museo constituye un recurso insustituible para la educación informal, en tanto contribuye de manera única al estímulo de potencial de desarrollo del aprendizaje.

Este trabajo espera poder abrir camino para el desarrollo personal, el despertar de las capacidades diferentes de unos y otros para su complementación y potencialización, así como su futura inserción e integración.

Los ayuda a presentar sus ideas, aumentar su vocabulario y sus conocimientos, despertando su interés por el arte. Estas y otras experiencias enriquecedoras a las que nos acostumbra la literatura, hacen que cada alumno logre aprendizajes del más alto poder posible, no acentuando así su aislamiento.

La metodología de este programa parte de la idea de que los escolares son más receptivos a aprender a través de actividades artísticas. Los talleres tienen una gran efectividad para reforzar áreas del currículum y desarrollar aptitudes de lectura, escritura y lenguaje.

Participando en el proceso creativo adquieren habilidades como planificar y llevar a cabo un proyecto hasta su finalización, trabajar en equipo y pensar de forma crítica de esta forma. Se llega especialmente a aquellos estudiantes que tienen dificultades para seguir los métodos tradicionales de enseñanza.

Tiene como objetivo:

- Aprender a contemplar la obra de arte y a desentrañar la información que contiene.
- Desarrollar la sensibilidad hacia el arte y la cultura.
- Desarrollar el pensamiento crítico y deductivo estableciendo interrogantes que el estudiante tiene que resolver ante la obra.
- Fomentar el diálogo entre los participantes y el respeto a la opinión del otro.
- Usar el arte como herramienta para entender otras culturas y sus formas de interpretar el mundo.
- Mostrar la diferencia entre lo que el artista quiere representar y la manera que elige para hacerlo.
- Establecer vías de colaboración y diálogo entre el Museo y la escuela.

El propósito es facilitar la elaboración del proyecto escolar o del plan

anual de trabajo donde el maestro elija las actividades del museo, proyectos y servicios en los que quiere participar con el objeto de enriquecer el aprendizaje en el aula a través de las actividades extraescolares.

La escuela es el primer entorno no familiar con el que un niño ha de enfrentarse, por lo que este proyecto apunta a un proyecto pedagógico basado en la heterogeneidad más que en la homogeneidad, ya que no son niños deficientes sino niños diferentes.

Nuestras escuelas son organizaciones muy parecidas a las distintas organizaciones sociales y por lo tanto es el primer tanteo para la verdadera integración del niño con déficit en la sociedad. Dependiendo del éxito que se tenga en la integración escolar dependerá el éxito de la verdadera integración, la integración social.

***Abrir espacios a todas las voces de la ciudad
Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en
el Sistema Educativo***

Prof. Mario Lillio

Prof. Beatriz I. Ortiz

Narrador: José Luis Gallego

Uno de los propósitos del Programa de Lectura, dependiente de la Dirección General de Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es crear espacios de lectura donde circulen diferentes tipos de textos, poniendo especial énfasis en los de origen folklórico, ya que el entramado social de la ciudad en este momento se ve enriquecido por representantes de comunidades de países limítrofes y del interior de nuestro país, cuya impronta cultural está marcada fuertemente por la transmisión oral.

Los mitos, las leyendas y los cuentos, desde el punto de vista cultural, nos muestran la manera en que el pueblo que los origina concibe su mundo, su cosmos, en lo que cree y a lo que le teme; a estos relatos van asociados fiestas, celebraciones y rituales que los dramatizan y renuevan desde el tiempo de sus orígenes. Cuando son representados en la ciudad, muestran el intento de los miembros de estas comunidades de no olvidar sus raíces y perderse en la cultura urbana, signada por el anonimato y la homogeneización.

A partir de estas causas decidimos crear espacios donde las personas puedan contarnos lo que les es propio, puedan reconocerse en textos de otras

culturas latinoamericanas o mundiales, para que el respeto a lo diferente se materialice y podamos también reflexionar sobre la manera en que impacta en la ciudad y en la escuela.

Desde hace varios años se recopilan relatos y se estudia el fenómeno de la leyenda urbana; al principio parecía una contradicción hablar de tradición oral en una sociedad marcada por el cambio y lo pasajero de la moda, pero los folkloristas hace años que admitieron que el fenómeno folklórico puede darse en todo grupo social, independientemente de su localización geográfica o del lugar que ocupe en la estructura social. El énfasis puesto en un principio en el texto y en la forma de la narración pasa ahora a la textura y el contexto de producción y significación.

Es posible que la presencia de estas comunidades esté afianzando este fenómeno popular de narrar oralmente, y desde ahí reproducir este escenario asociado naturalmente con el campo, sus fogones nocturnos y un narrador que ofrece sus relatos para que circulen entre todos; será por eso que muchos de nuestros jóvenes y niños se reúnen a contar relatos como los inspirados en el “Hospitalito” o en el cementerio de Chacarita y se reconozcan en los mitos, las leyendas y relatos populares, ya fijados por la escritura, que el Programa envía a las escuelas para que los docentes con sus alumnos los conozcan, los transmitan y creen así espacios de producción oral y escrita.

Al planificar este proyecto para crear escenarios escolares que promuevan el intercambio oral entre la comunidad y la escuela; nuestra primera decisión fue asesorar a los docentes con material teórico-práctico para que comprendan la complejidad de esta temática; para llevarlo a cabo se redactó y editó el cuadernillo didáctico *Mitos y leyendas, ¿Por qué mitos y leyendas para todos?*

En este cuadernillo, además de analizar y describir los mitos y las leyendas, se hacían propuestas áulicas y se desarrollaban tres ejes que tomaban aspectos específicos de este tipo de relatos:

○ Primer eje: su condición de producto cultural, donde se analizó el cambio poblacional y el mito y la leyenda como bienes comunitarios.

○ Segundo eje: su carácter literario para mostrar su estructura textual y las características del argumento.

○ Tercer eje: su adecuación a todos los públicos donde se ve de qué manera enriquecen el imaginario popular, su valor simbólico, terapéutico, ético y su actualidad.

A continuación pasaremos a desarrollar cada uno de estos ejes y los aspectos que hemos considerado más importantes.

Primer Eje: Por ser un producto cultural

1. El cambio poblacional

Desde hace varios años es innegable que la población de la Ciudad de Buenos Aires se está enriqueciendo con la presencia de inmigrantes de diversas nacionalidades. Se agrega, además, el movimiento poblacional del interior hacia nuestra capital; como consecuencia, muchos de los niños que asisten a nuestras instituciones, están en contacto en sus hogares con saberes originales de sus familias por ejemplo: relatos folklóricos, creencias, asisten a ritos como “La Diablada” o el festejo del año nuevo chino, entre otros. Esto demuestra que están expuestos a los mitos, las leyendas, el folklore en general mucho más que otros habitantes de una gran ciudad. Así, géneros narrativos que antes se veía como propio de estudiosos de la cultura griega o como detalles exóticos para el estudio de los egipcios y los romanos en la escuela secundaria, hoy resultan familiares y cercano para nuestros alumnos, por lo tanto hay que aprovecharlo y enriquecerlo.

2. El Mito y la Leyenda como bienes comunitarios

Todos los bienes creados por el folklore son para todos y de todos; por supuesto, los relatos de origen folklórico comparten esta cualidad; en una sociedad como la nuestra donde las barreras culturales casi han desaparecido, estos bienes se universalizan y sus consumidores-usuarios se democratizan. Aunque persisten algunos obstáculos a manera de prejuicio, pensar que la mitología griega es superior o mejor porque su origen es europeo, en comparación con la mitología inca, azteca, toba o la mapuche, que durante muchos siglos fueron silenciadas con el olvido, no tiene ningún sustento. Los mitos y las leyendas dan una excelente oportunidad para que se conozcan distintos pueblos aborígenes a través de sus relatos o escuchen a padres, abuelos o sus mismos compañeros reviviendo la antigua escena del narrador popular frente a un público asombrado, narrando historias de algún pueblo de Bolivia, Perú o de nuestras provincias.

Segundo eje: Su carácter literario

1. La estructura textual

Mitos, leyendas y cuentos folklóricos se transmitían en forma oral, por la necesidad de memorización eran relatos estructurados fuertemente de una manera similar. A partir del siglo XIX, sus características llamaron poderosamente la atención y diversas teorías lingüísticas y antropológicas trataron de explicarlas.

En la actualidad y gracias a los aportes del Formalismo, el Estructuralismo, la Semiótica y otras metodologías de análisis, se observan los siguientes recursos comunes:

- El uso de fórmulas de apertura y cierre;
- las repeticiones de secuencias (como por ejemplo tres pruebas, tres bailes, búsqueda de tres objetos mágicos);
- el uso de determinados escenarios;
- la linealidad de la trama: todo las acciones apuntan a resolver un conflicto;
- la ausencia de saltos temporales.

Todos estos elementos hacen que la estructura textual sirva como armazón idéntica para poner en marcha argumentos en los cuales lo central no es “qué se cuenta”, sino las características de los elementos que componen el argumento.

2. Por su argumento

El material de mitos y leyendas es vastísimo, la multiplicidad de argumentos puede llegar a marearnos si pretendiéramos abarcarlos en su totalidad; por eso se hará una enumeración de los elementos argumentales y de sus características, o sea, se tomará la estructura y no el contenido de la historia:

- Los escenarios: son estereotipados (castillo, bosque, aldea, monte, montaña) o conocidos por el público (Mte. Olimpo, el Paraíso Terrenal, la Ciudad de El Dorado), se los describe en forma breve o directamente no se los describe y sirven casi como escenografías para ubicar las acciones.
- Los personajes: también domina el estereotipo: el príncipe, el rey, la bruja; sus nombres tampoco los diferencian: el príncipe Feliz, Juan, María, la Cenicienta. Cuando aparecen dioses, duendes o animales maravillosos, el narrador cuenta con el conocimiento previo de su audiencia sobre estos personajes;

por ej.: en la leyenda de la yerba mate o del Viejo Miseria, que aparecen Jesús y San Pedro, nadie duda de quiénes son ellos.

- Las acciones: simples, variadas, sencillas. Todas se organizan en un eje lineal que apunta a la resolución de un conflicto.

- Acontecimientos: son aquellas acciones que cambian el estado del protagonista y que suceden independientemente de su voluntad.

- Conflicto: es el problema a resolver (salvar a la princesa, matar al dragón, encontrar el tesoro, etc.).

Tercer eje: Adecuación a todos los públicos

1. Relatos populares como enriquecedores del imaginario colectivo

Una de las principales funciones de la literatura, cuando es transmitida por medio de la narración oral, es la posibilidad de crear imágenes interiores con solo las sensaciones sugeridas por la palabra. Estas imágenes, a veces son representaciones de la realidad, pero muchas veces nombran lo inexistente; la magia de la palabra puebla el mundo de seres jamás vistos, aunque a veces nos parece atisbarlos en las sombras de un bosque o de la selva, en el reflejo de un río o en las olas del mar.

Borges en el prólogo a su *Manual de Zoología Fantástica* reflexiona al respecto de la siguiente manera:

“A un chico lo llevan por primera vez al Jardín Zoológico. Este chico será cualquiera de nosotros o, inversamente, nosotros hemos sido ese chico y lo hemos olvidado. En ese jardín, en ese terrible jardín, el chico ve animales vivientes que nunca ha visto; ve jaguares, buitres, bisontes y, lo que es más extraño, jirafas. Ve por primera vez la desatinada variedad del reino animal, y ese espectáculo, que podría alarmarlo u horrorizarlo, le gusta. Le gusta tanto que ir al Jardín Zoológico es una diversión infantil, o puede parecerlo. ¿Cómo explicar este hecho común y a la vez misterioso (...). Pasemos ahora del Jardín Zoológico de la realidad al Jardín Zoológico de las mitologías. El jardín cuya fauna no es de leones sino de esfinges y de grifos y de centauros. La población de este segundo jardín debería exceder al del primero, ya que un monstruo no es otra cosa que una combinación de elementos de seres reales y que las posibilidades del arte combinatorio lindan con lo infinito. En el centauro se conjugan

el caballo y el hombre, en el minotauro el toro y el hombre (Dante lo imaginó con rostro humano y cuerpo de hombre) y así podríamos producir, nos parece, un número indefinido de monstruos (...).”

Enumeraremos ahora algunos seres imaginarios procedentes de distintas culturas:

***Unicornio:** Parecido a un caballo blanco, con las pezuñas partidas y un cuerno retorcido en la frente. Se asocia con la luna como emblema de pureza, castidad y feminidad. Evita la compañía humana, salvo la de una doncella virgen, en cuyo regazo reclina la cabeza para descansar. Proveniente de la antigüedad clásica, este animal figura en los bestiarios medievales y en la literatura folklórica y aún en la actualidad sigue apareciendo en películas, canciones y relatos.

***Yací yateré:** Enano hermoso, rubio y barbudo que recorre el campo desnudo, con un sombrero de paja en la cabeza y en la mano un bastón de oro que jamás abandona, porque es el arma que le permite hacerse invisible y disponer de sus poderes sobrenaturales. Habita en la selva mesopotámica. Su guarida está en los troncos, de donde sale durante la siesta y a menudo de noche, sobre todo cuando hay luna llena. Rapta niños para jugar un tiempo con ellos y luego los abandona en el monte.

***Pombero:** genio protector de los pájaros, petiso, gordo, negro, peludo y feo. Recorre el monte a la hora de la siesta, piando y silbando como las aves; si se habla de él por las noches conviene hacerlo en voz baja para que no se enoje. Las personas suelen darle tabaco para que lo masque y no las moleste. Es un personaje que se pasea por las regiones del Norte y Este de nuestro país.

2. Su valor simbólico

El mito y la leyenda son discursos simbólicos, porque su permanencia en la historia humana nos deja pensar que más allá de lo anecdótico de las historias y de un posible núcleo histórico real, hay un significado profundo que supera las barreras del tiempo y la geografía. Numerosos autores -como Max Muller, Sigmund Freud, Carl Jung, Gastón Bachellar, Ernst Cassirer, Bruno Bettelheim o Rollo May, por ejemplo-, nos han mostrado el valor simbólico de mitos y leyendas, y cómo la presencia de los símbolos y los relatos que los contienen influyen en el pensamiento simbólico del hombre. Todos conocemos la dimensión simbólica del pensamiento infantil que como cualquier capacidad humana que está desarrollándose debe ser alentada y estimulada; por lo tanto, leer y contar

mitos y leyendas es un paso hacia la maduración del pensamiento simbólico.

3. Su valor terapéutico

La teoría de C. Jung sobre el inconsciente colectivo, unida a su propuesta de incluir en los tratamientos psicológicos la narración de mitos, leyendas y cuentos folklóricos, debido a su valor reparador, inicia una nueva mirada sobre estos textos que continuarán muchos estudios posteriores. En la década del '70, Bruno Bettelheim, en su *Psicoanálisis del cuento de hadas*, profundiza este planteo y recomienda estos relatos para el público de todas las edades -tanto niños como adultos-, ya que sostiene que los conflictos que se desarrollan por medio de sus símbolos y argumentos ayudan a comprender los problemas cotidianos y a redimensionarlos.

La narración oral de material folklórico ha sido implementada en salas de enfermos terminales con excelentes resultados terapéuticos: su escucha entretenía, tranquilizaba y, muchas veces, inducía al sueño. Los pacientes, como los nenes, pedían la repetición de algunos relatos en forma reiterada; esto nos demuestra la sabiduría que ellos encierran y el diálogo reparador que se entabla entre las palabras y nuestro inconsciente.

4. Su valor ético

Estos relatos moderaban las relaciones sociales, advertían sobre lo bueno y lo malo, lo que estaba permitido o no lo estaba y determinaban el rol de sus dioses. El héroe encarnaba el hombre o la mujer ideal a quien se debía imitar.

Como señala inteligentemente Bruno Bettelheim, en su obra mencionada, los héroes triunfan porque hacen las cosas bien y, además, son buenos, mientras que sus enemigos se equivocan y, además, son malos. La identificación de los chicos con el héroe es instantánea ya que sus acciones lo llevan a triunfar; y la falta de matices en la moralidad de los personajes acuerda con la moralidad infantil para la cual el mundo está organizado en pares de opuestos.

El bueno y el malo, el lindo y el feo, generalmente se complementan: si es feo es malo, si es lindo es bueno. A veces la relación se vuelve más compleja: si es viejo es feo y malo, si es joven es bueno y lindo; concluye Bettelheim que de esta manera los chicos se identifican con el bien porque es el que triunfa y acuerdan con castigar el mal porque fracasa (por otra parte, si es verdad que a los malos siempre los castigan, es preferible ser bueno..., según los chicos, claro).

Los mitos y las leyendas muchas veces plantean matices morales: a veces los héroes dudan, tienen miedo, mueren para renacer metamorfoseados en estrellas, astros del firmamento, animales o plantas sagradas.

Los chicos, a partir de los cinco años, pueden reflexionar sobre estas posibilidades; las ideas morales se van enriqueciendo porque se pueden relativizar las miradas. El pícaro engaña, pero es justificable porque obtiene un beneficio para todos (por ejemplo, el héroe Prometeo engaña al dios Zeus para robar el fuego y dárselo a los hombres, que mejorarán su calidad de vida, gracias a su acción).

Como conclusión, a los más chiquitos, los mitos y las leyendas, los ayuda a estructurar algunas de sus ideas morales, y a los más grandes les permite reflexionar, debatir, polemizar sobre la moral llevándolos a un plano mucho más profundo de análisis.

5. Por su actualidad

Desde el siglo XVIII, el mundo occidental está tratando de comprobar que no hay nada más allá de lo real, entendiendo como *real* todo lo que se puede tocar, oler, pesar y medir; está tratando de olvidarse de la existencia de cualquier objeto, persona o historia que no reúna estas características; los mitos, las leyendas y los cuentos folklóricos son objeto de estudio; ya nadie cree en ellos hasta se piensa que pueden dañar la mente infantil haciendo creer a los niños en cosas que no existen; se censuran muchas veces partes de sus argumentos por considerarlos de mal gusto, profaces o directamente soeces.

Durante estos siglos, cuando se endiosa la razón y aun las religiones oficiales, están vistas con desprecio; el arte en todas sus manifestaciones trata de reflejar los pensamientos más ocultos de la humanidad: las noches de terror, con fantasmas y asesinos, los escenarios nocturnos y las ruinas misteriosas, que demuestran que el hombre sigue sintiendo la necesidad de percibir lo que lo trasciende, lo que no se puede ver con los ojos sino con el alma. El pensamiento mítico o salvaje, como lo denomina Levy-Strauss, está vigente en Occidente pero en forma clandestina y vergonzosa.

La reactualización de mitos y leyendas se da a través del arte. Sus proyecciones actuales en las novelas y en las artes plásticas, se completan con la aparición de los medios de comunicación.

Cuando, a fines del siglo XIX, comienzan a aparecer los medios de co-

municación masivos, hijos de los avances tecnológicos, sus hacedores buscan desesperadamente qué historias contar y cómo hacerlo. Los medios generan un lenguaje propio, buscan códigos nuevos en otros que ya están en uso y reavivan viejos ritos. Ahora, los niños no se sientan frente a un narrador que cuenta mitos y leyendas, sino frente a un aparato que cumple aparentemente las mismas funciones; y no escucha cuentos nacidos de la tradición popular, escuchan y aprenden cientos de minicuentos o relatos extensos que recrean, sin decirlo, aquellas historias, robándoles su estructura, sus personajes, y también su lugar en la sociedad.

Los medios, principalmente el Cine y la Televisión, basan su éxito entre el público en estos antiguos conocimientos.

Por todo esto, y retomando la imagen del narrador oral al que aludimos al principio de este trabajo, se hace cada vez más necesario rescatar las voces de las personas, para que cuenten en forma oral y por escrito sus historias, que los transforman en individuos particulares, con vivencias y experiencias irrepetibles y dignas de ser escuchadas.

Retomando el desarrollo del proyecto, la entrega de estos cuadernillos se realizó en varios eventos donde fueron dados más de 10.000 libros de mitos, leyendas y relatos populares para el Área de Inicial, Especial, Artística y Adultos. En cada ocasión se ofrecía una mesa redonda con especialistas y recopiladores, además de un espectáculo de títeres y narración oral para que los docentes empezaran a vislumbrar las posibilidades artísticas y de transmisión de estos textos.

Luego se dictaron tres talleres-encuentros para cada Área, donde los miembros del Programa de Lectura junto a los docentes exploraban, pensaban, leían y planificaban acciones para el aula y con la comunidad.

Han sido muchos y variados los proyectos que comenzaron a desarrollarse en las escuelas, la gran mayoría involucrando a los padres de los alumnos, como el de las Escuelas Hospitalarias del Área de Especial, donde luego de la lectura y narración de material folklórico literario no solo hubo producción de relatos orales y escritos sino también trabajos de expresión plástica, y en todos los casos colaboraban activamente los padres.

El registro de los relatos o leyendas urbanas de nuestros alumnos para su circulación en forma de antologías escolares o comunitarias, nos parece una de las múltiples maneras de valorizar lo diferente desde el campo de lo popular. Como hemos estado refiriéndonos a las leyendas desde su definición tradicio-

nal, vale aclarar que se denomina leyenda urbana o moderna a historias cuyos acontecimientos son muy cercanos en el tiempo al momento de su difusión, generalmente surgidas en la ciudad y que muchos especialistas asocian al concepto de *rumor*.

Para conocer este tipo de relatos contamos con un recopilador de historias de la ciudad, que ha participado como narrador oral en el proyecto “Recreo de Invierno” de este año. Trabajando con los adolescentes del ciclo de Media logró que algunos de ellos contaran sus relatos.

Recopilador de relatos orales

Siempre me gustó entrevistar a la gente. La proximidad emocional que generan las preguntas, cuando se presenta, me deleita. Porque no siempre se presenta y ahí también hay cierto placer, en el acechar, en el buscar esa oportunidad. Me gusta que la gente me cuente sobre su vida.

Por otro lado, el registro oral me genera una sensación de “congelar el tiempo”, y esa sensación es un gran antídoto contra la aplastante finitud de mi existencia humana.

Comencé a entrevistar a la gente a eso de los 16 años con un grabador de periodista, esos con un cassette chiquito. Me iba a las plazas o en la calle y le preguntaba a la gente cosas de su vida. Luego me di cuenta que la calidad del minicassette era muy limitada y empecé a grabar en cassette normal, y luego con micrófono stereo. Más tarde pude adquirir un minidisc.

Después de unos tres años de periodismo lúdico a transeúntes, comencé a trabajar sobre casos policiales, como la vida de Robledo Puch. Entrevistaba a los vecinos, parientes, policías y periodistas. También toqué otros casos como: El Petiso Orejudo, Las Chicas de la bañera, Yiya Murano, Barreda o Shocklender.

Mis entrevistas salían al aire en un programa radial de noticias policiales en FM Fénix, que se llamaba *La calle está dura*.

Comencé a editar las entrevistas. Editaba de cassette a cassette.

Después de un tiempo empecé a producir y conducir un programa que se llamaba el *Peatón nocturno*. Era un programa temático, que se basaba en entrevistas a personas.

Las entrevistas las realizaba en la calle o donde fuera necesario. Empe-

zamos a editar en PC. Entrevistaba a gente común, marginales, especialistas, niños, ancianos, a todos, digamos.

El nuevo relato folclórico

Puedo distinguir un tipo de relato popular del relato personal, un relato que se repite, a veces con otros personajes, pero un mismo esqueleto. Este relato, si bien es folklórico, difiere del relato tradicional y legendario, ya sea importado o nacional. Y la diferencia consiste en su actualidad, en su juventud. Pero por otro lado, este nuevo relato repite las características del otro tradicional.

Por ejemplo, “El Loco de la ametralladora” vuelve a ser Bailoretto o Robin Hood, solo que este fuma droga, mete caño y es homosexual.

A continuación, transcribo algunos reportajes que considero tienen que ver con el relato folklórico.

“El loco de la ametralladora”

(Febrero, 1995)

Investigación

Fatiga o el Loco de la Ametralladora murió, ya viejo, a los 18 años.

Líder y carismático, *Fatiga* supo delimitar con precisión la frontera entre su caótico homicida modo de ganarse la vida y el barrio.

La Rana, es una villa pesada en el noroeste del Gran Buenos Aires, y en la época de *Fatiga*, los robos se hacían afuera del barrio, existía un código; *Fatiga* se ocupaba de hacerlo respetar.

- *Se robaba fuerte* -comenta Patricio, habitante de La Rana de 16 años-, *pero adentro no se tocaba a nadie. Si vos necesitabas algo, llamabas a Fatiga y él te ayudaba, porque sí. Fatiga tenía un pulmón de plástico, tenía platino en el cráneo. Tenía cápsulas de plomo en el cuerpo que nunca le pudieron sacar...*

El loco de la ametralladora, representaba una irónica alegoría, producto de la conjunción entre: Terminator, Robin Hood, Bailoretto, Mate Cocido y Billy, The Kid. A *Fatiga* lo mataron sus propios amigos, por traición, por la espalda. Y su muerte individual marcó un cambio social en el barrio, comenzó otra era, una era tergiversada por el sistema policíaco de corrupción.

“Fantasmas, espectros”

La historias de fantasmas, espectros y aparecidos son comunes, y en muchos casos se repite el mismo relato con otros personajes.

Augusto 34 años, reparador de computadoras:

- A mi hermano Ezequiel le pasó, en el Sur. Se metieron con otros pibes en una casona abandonada. Ellos fueron a un bar o una pensión donde les advirtieron que no se metan ahí, que había una presencia. Se metieron igual, para joder. Pateaban las puertas de madera podrida y sin vidrios. Pero en un momento apareció algo, como una sombra, con forma de animal, que avanzaba en cuatro patas. Ellos le tiraban piedras, pero con eso no lo amedrentaban. Al contrario, parecía como si se enfureciera más, podían escuchar su respiración. Los persiguió por todo el terreno, hasta que abandonaron la propiedad. Eran ocho, y lo vieron todos con claridad.

Los relatos o historias sobre fantasmas son varias. En la mayoría de los casos, los aparecidos no generan ningún mal sino que, por el contrario, su revelación trae aparejada algún tipo de respuesta o guía. En muchos casos, aparece la llamada espiritista, representada a través del conocido “Juego de la copa” o “Güija”.

Generalmente se inicia el relato con una actitud de descreimiento, hasta la aparición del hecho extraordinario que da vida a la historia.

“El animalito traído de Brasil”

Seguramente basado en un caso real y acrecentado en la oralidad, este relato es bastante conocido.

Generalmente, el relator hace referencia a un amigo o un amigo de un amigo, como protagonista del relato. Este, se va de vacaciones a Brasil y cuando regresa decide traerse una mascota al departamento. Aparentemente se trata de un pequeño perro, con cara angelical a quien bautizan con un nombre de lo más paquete. Reincorporado a la rutina, a su regreso de vacaciones, este amigo se va a trabajar y deja a su nueva mascota y a su gato solos en su departamento. Cuando regresa al final de la jornada laboral el hombre encuentra que su nueva mascota, se devoró a su gato y descubre que no se trata de un perro, sino de una

rata gigante.

“El hombre gato”

Es un caso policial, que debido a la inyección mediática y a la necesidad producto de la crisis, degeneró en psicosis colectiva. En un momento, allá por el 1985, había hombres gato en casi todas las provincias.

A su vez el hombre gato tiene un lado sobrenatural, un poder extraño que le permite trepar como un felino y entrar a robar. En algunos casos, también abusa de sus víctimas.

“Apariciones de la Virgen”

(Barrio de Pompeya. Agosto, 2003)

Antonio se deja caer contra el respaldo de la silla, como relajándose, predispóniéndose a abrir su corazón, y cuenta:

- Nosotros nos juntamos para rezarle a la Virgen. Somos como treinta. Ahí, en ese grupo hay una chica de catorce años. A ella la Virgen se le presenta. Vino un obispo importante, del Vaticano, habló con la chica. Sí, claro, dijo creer que era veraz, pero que la Iglesia no puede hacerlo público porque la gente, en general, no cree en estas cosas, dijo. Cuando la Virgen se presenta, hay olor a rosas, un perfume, una fragancia que inunda el espacio. Yo no la veo, siento ese perfume, y la siento. La chica la ve.

Viene mucha gente a ver a esa chica, a pedirle ayuda, a pedirle cura.

Una vez estábamos reunidos en la plaza de Pompeya, porque nosotros nos juntamos ahí, o en un espacio que hay al lado de la iglesia... Cuando somos muchos nos juntamos en la plaza. A mí en esa plaza me pasaron dos cosas llamativas. Te cuento a vos porque hay confianza. Un día vi dos soles. Todos los vimos. En ese momento la chica dice que la Virgen descendió hasta nosotros.

Otro día, cuando rezábamos, y lloviznaba; cuando nos deteníamos, la llovizna se detenía.

Nosotros no lo hacíamos a propósito. Pero cuando terminaba cada oración nos deteníamos, siempre lo hacemos así, treinta segundos, un minuto, y en

ese momento la garúa suave pero uniforme se detenía por completo. Esto duró horas. Cuando finalmente terminamos, el cielo se abrió y quedó solo una nube con forma de ave, una paloma blanca. Y entendimos.

“Historia de sepultureros”

(Cementerio de la Chacarita. Junio, 1997)

Entrevistaba para el Peatón Nocturno. Esa semana el tema era: “vida de cementerio”. Hay como una parte de la Chacarita que es donde está el Cementerio Naval, y por ahí encaro a un cuidador. Es bastante apático. Apenas emite sonidos inentendibles para contestar mis preguntas. Entonces lo desestimo y me voy, pero es ahí, cuando me estoy yendo que me dice:

– *Acá pasan cosas raras, malas. Acá hay prostitución, venta de droga, y peores.*

– *¿Prostitución?*

– *Las chicas empiezan vendiendo café y, como no les da, se terminan vendiendo. Diez pesos alquilan bóvedas. Hay varias. La droga se vende más cómodo, acá. Hay un puesto. Acá de noche pasa de todo. Acá en el cementerio hay que tenerle miedo a los vivos, no a los muertos.*

“Cementerio de San Martín”

(Junio, 1997)

El sepulturero me muestra el nicho donde están los restos de Tanguito.

Los ojos del sepulturero tienen tristeza, o resentimiento. Pareciera que él sí está pegado emocionalmente a los difuntos. Tiene un ojo de vidrio como collar.

- Yo enterré cuatro veces a la misma persona. Entre la primera y la segunda vez pasaron diez años. Casi no me doy cuenta y reconozco a la señora. Era vecina de Villa La Tranquila. El fallecido era el hijo, pero yo ya sabía que ella tenía un solo hijo y yo ya se lo había enterrado. Busqué en el registro pero no pude encontrar el anterior, yo no me acordaba el nombre y con el nombre ahora no había nadie, Cristian J.

La tercera vez me vino a ver a mí, la señora. Me ofreció plata, para que no dijera nada. Ella se había dado cuenta que yo sabía. La señora esa, era medio bruja, se hablaba mal de ella en el barrio, y yo le acepté la plata, más por miedo que por deseo, mire.

Y lo enterró con otro nombre, y otra vez más. Y después desapareció del barrio también.

“Encuentro con Dios después de la muerte”

(Estación de Retiro. Verano de 1990)

“Mi abuela siempre fue vidente. Ella era gallega, de Moreda, un pueblito en la montaña. Cuando faltaba algo, cuando alguien se enfermaba, la venían a ver a ella. No es que ella cobrara ni nada por eso, don. Pero las vecinas la conocían; imaginate un pueblo de veinte casas.

Bueno, un día, ya en Argentina, se electrocutó con el lavarropas. Se murió. Ella dice que vio una luz blanca, y que allí en esa luz vio a Dios. Dios le dijo que todavía iba a vivir un tiempo más, porque era buena. Resucitó a los tres minutos y vivió veinte años.

El día que ella murió, mi perro se fue hasta su casa. Ella vivía en Lobos, yo vivo en Barrancas de Belgrano; el perro no conocía ese camino, y llegó solo, en un día y medio.”

“Un chico apodado Chaco, La pompayira”

(Escuela en Belgrano. Julio 2005)

Chaco, 17 años.

“Había una vez un pibito que tenía doce años más o menos. Era el más feo del curso, corte de lo peor el chaboncito. Tenía una familia que no era paz y amor. El papá le pegaba a la mamá y a él.

Una tarde estaba en su habitación, donde le hacía creer a los padres que estudiaba y entró una mujer y se le ofreció sexualmente. Él era virgen.

Cuando terminaron, la mujer le dijo: “De ahora en más vas a tener éxito con las mujeres”.

- ¿Por qué me das esto, qué tengo que dar yo?
- Vos ya me diste algo, me diste tu virginidad.
- Y vos ¿quién sos? -le preguntó él.
- Yo soy la Pompayira.

De ahí en más este chico fue creciendo, y cada vez le fue mejor. Pasó de ser el más feo del curso a uno de los más elegidos por las chicas.

A los quince años, una tarde, al salir de la casa para visitar a su abuela, su madre quiso retenerlo, dijo que tenía miedo que le pase algo. Él se fue igual. En el camino, en el campo, se encontró una mujer muy linda, rubia, que se le ofreció sexualmente. Pero él sintió un escalofrío y no accedió. Más adelante encontró una tumba, la tumba tenía una lápida donde reconoció la cara de la mujer que se le había ofrecido anteriormente.

A los dieciséis años tuvo otro episodio parecido, cuando iba andando en moto. Se volvió a encontrar con la mujer.

Finalmente, se la volvió a encontrar a los diecisiete, y allí renovaron el pacto por otros años más.”

BIBLIOGRAFÍA

- **Ansolabehere, Pablo:** “*Relatos populares argentinos (cuentos, leyendas y supersticiones)*”. Ed. Santillana. Buenos Aires, 2000.
- **Borges, Jorge L. y Guerrero, Margarita:** “*Manual de zoología fantástica*”. Colecc. Breviarios; Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1957.
- **Campbell, Joseph:** “*El héroe de las mil caras*”. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1992.
- **Chertrudi, Susana:** El cuento folklórico; Centro de Cultura Económica. Buenos Aires, 1963.
- **Colombres, Adolfo:** “*Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*”. Colecc. Biblioteca de Cultura Popular. Ediciones del Sol. Buenos Aires, 1996.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial; niños de 4 y 5 años; Dirección de Currícula; Dirección de Planeamiento; Secretaría de Educación; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2000.
- **Durand, Gilbert:** “*De la mitocrítica al mitoanálisis*”. Anthropos Editorial del Hombre. España, 1993.
- **García Canclini, Néstor:** “*Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*”. Ed. Grijalbo. México, 1990.
- **May, Rollo:** “*La necesidad del mito*”. Ed. Paidós Contextos. Barcelona, 1992.
- **Mayer, Franz K.:** “*La mitología occidental*”. Anthropos Editorial del Hombre. España, 1989.
- **Ortiz, Beatriz y Zaina, Alicia:** “*La literatura en el Jardín*”. Ed. Actilibro. Buenos Aires, 1999.
- **Pisanty, Valentina:** “*Cómo se lee un cuento popular*”. Ed. Instrumentos Paidós. Barcelona, 1995.
- Prediseño Curricular para la Educación General Básica; Dirección de Currícula; Dirección General de Planeamiento; Secretaría de Educación; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.
- **Wharton, Violet:** “*El libro de los dragones y otras bestias*”. Ediciones Grupo Zeta. Barcelona, 1998.
- **Vázquez, Juan Adolfo:** “*Literaturas indígenas de América*”. Ed. Al-

magesto. Buenos Aires, (s/f).

Patrimonio Cultural y Políticas Educativas entre adultos mayores. Una experiencia y un proyecto.

Maria Rosa Martínez⁽¹⁾

María Gabriela Morgante ⁽²⁾

Carolina Remorini⁽³⁾

Resumen

El patrimonio cultural -tanto en sus manifestaciones tangibles como intangibles- constituye una expresión de los valores culturales sustentados por un grupo determinado. Considerado desde la perspectiva de una construcción social dinámica -que reconstruye, selecciona y reinterpreta el pasado en el presente-, implica incorporar el análisis de los conflictos y las negociaciones emergentes, así como su calidad de recurso para establecer diferencias entre identidades grupales. Las poblaciones “envejecientes” se han constituido como un ejemplo de

1 Licenciada en Antropología. Profesor Asociado de la Cátedra de Etnografía II y Adjunto de la Cátedra de Etnografía I de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Profesional Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente Responsable del Seminario de Antropología del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores. Universidad Nacional de La Plata.

2 Licenciada en Antropología. Doctora en Ciencias Naturales. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Etnografía II de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Docente del Seminario de Antropología del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores. Universidad Nacional de La Plata.

3 Licenciada en Antropología. Becaria de Pos-grado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Etnografía I de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Docente del Seminario de Antropología del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores. Universidad Nacional de La Plata.

estas identidades y se han caracterizado por su expresión marginal con relación a la comunidad mayor que las contiene. Sin embargo, la transición demográfica de los últimos años, que se manifiesta en el envejecimiento de las pirámides poblacionales y en una mayor expectativa de vida de los *adultos mayores*, introduce la necesidad de replantear sus espacios de acción y su demanda para operar socialmente en forma activa. Los programas de educación dirigidos a este grupo de edad, se han revelado como un recurso social e institucional importante para conseguir objetivos diversos. Entre ellos, el reconocimiento de problemas y alternativas derivadas de su posición en el curso de la vida en un contexto socio-histórico particular, se ha reflejado como un espacio esencialmente interesante de trabajo complementario entre la indagación etnográfica y la práctica docente.

En esta ponencia desarrollaremos una experiencia particular de trabajo como responsables a cargo del Seminario de Antropología del Programa para la Educación Permanente con Adultos Mayores -Universidad Nacional de La Plata- y su influencia en la generación de un proyecto de investigación aplicada y participativa, tendiente a valorizar las experiencias pasadas y presentes y ponderarlas en vistas a afectar los contextos sociales presentes y futuros, como expresión del patrimonio cultural de este grupo etario.

Presentación

El patrimonio cultural -tanto en sus manifestaciones tangibles como intangibles- constituye una expresión de los conocimientos, los valores y las prácticas de un grupo determinado. La multiplicidad de grupos que participan activamente en el marco de cada sociedad actúa diferencialmente en la producción, significación y circulación de los bienes culturales, razón por la cual los estudios más recientes han postulado su consideración como “construcción social” por sobre su condición de “acervo cultural”. De este modo, la construcción del patrimonio se considera una operación dinámica enraizada en el presente, que reconstruye, selecciona y reinterpreta el pasado. “No se trata del homenaje a un pasado inmóvil, sino de una invención a posteriori de la continuidad social en la que juega un papel central la tradición”, (Mantecón, 1998: 5). Asimismo, considerado desde la perspectiva de una construcción social dinámica, implica reconocer la heterogeneidad de lecturas, así como su calidad de recurso para

establecer diferencias y similitudes entre identidades grupales.

Las poblaciones “envejecientes” se han constituido como un ejemplo de estas identidades y se han caracterizado por su expresión marginal con relación a la comunidad mayor de pertenencia. Sin embargo, la transición demográfica de los últimos años que se manifiesta en el envejecimiento de las pirámides poblacionales y en una mayor expectativa de vida de los *adultos mayores* nos conduce a reflexionar acerca de los espacios sociales asignados a este grupo para interactuar con otros sectores y a considerar su propósito de operar socialmente en forma activa. No obstante ello, estas demandas han encontrado una expresión limitada en políticas sociales destinadas a la población envejeciente. Esto se debe, en parte, a la ecuación entre racionalidad económica y asignación de recursos para mejorar la calidad de vida de un sector considerado una “minoría improductiva”, (Tamer, 2002). Frente a ello, “(...) la educación concebida como un derecho de las personas al aprendizaje permanente, cualquiera sea su edad cronológica o situación socio-cultural”, (Tamer, 2002: 82), ha motivado la generación de espacios educativos adecuados a las demandas y expectativas de los *adultos mayores*, al reconocimiento de problemas y alternativas derivadas de su posición en el curso de la vida y a la posibilidad de entablar diálogos creativos con los miembros de sus cohortes, así como también recrear el diálogo y la acción intergeneracional.

Los programas de educación dirigidos a este grupo de edad, se han revelado como un recurso social e institucional importante para conseguir objetivos diversos. En este marco, la combinación de la indagación etnográfica con la práctica docente, ha generado un espacio para la reflexión acerca de las concepciones y experiencias de los envejecientes en su interacción con “otros culturales” a partir de la consideración de situaciones vividas.

En esta ponencia presentamos nuestra experiencia como responsables del Seminario de Antropología del Programa para la Educación Permanente con Adultos Mayores (PEPAM) y su influencia en la generación de un proyecto de investigación aplicada y participativa, tendiente a valorizar las vivencias pasadas y ponderarlas en vistas a afectar los contextos sociales presentes y futuros, como expresión del patrimonio cultural de este grupo etario.

Compartiendo Etnografías con Adultos Mayores

La expectativa de una mayor longevidad y de aumentar las probabilidades de un envejecer saludable presenta un desafío para las sociedades actuales. En consecuencia, un nuevo modelo de envejecimiento, (Viguera, 2003), orienta programas e instituciones abocadas a este sector de la población. En este marco, la Universidad ha promovido el desarrollo de diversas acciones a través de la Extensión Universitaria. El Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores, dependiente del Área de Orientación Psicológica a la Comunidad -Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- y de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata, es un ejemplo de este tipo de iniciativas. Creado en 1994, su objetivo central es brindar una educación no formal, participativa y sistemática, respetuosa de los tiempos del envejeciente, de sus potencialidades e intereses. Desarrollada en un marco de gran flexibilidad, propone actividades que suplan carencias y proporcionen estímulos para el desarrollo de habilidades y conocimientos acordes a las motivaciones de los Adultos Mayores, (Petriz, 2002).

El concepto de Educación Permanente -contenido expresamente en la denominación de este Programa-, alude a una de las grandes transformaciones de nuestra época en materia de educación y desarrollo social. A través de ella, se fomenta el acceso al conocimiento a todos los sectores para que sea aplicado a sus experiencias vitales actuales, integrando personas con habilidades y disposiciones diferentes y conformando grupos de trabajo heterogéneos. Dicha heterogeneidad constituye un recurso que, como etnógrafas participantes de este programa educativo, intentamos valorizar y potenciar en el curso del trabajo áulico.

Nuestra trayectoria como docentes de Etnografía en el PEPAM se inicia en el año 2000 cuando, convocadas por la Secretaria de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo y por la misma institución, propusimos un Seminario de Antropología cuyo contenido y metodología fueron modificándose con el tiempo, como resultado de nuestro propio aprendizaje⁽⁴⁾, de la consideración de las expectativas manifestadas por los asistentes y del diálogo establecido con el cuerpo de autoridades y profesores de la institución.

Nuestro objetivo inicial era brindar conocimientos acerca de algunas pro-

4 Al respecto señala: "(...) *Más que una línea instructiva, más que una pretensión de crear especialistas, la educación con adultos mayores ha de ser, desde nuestra consideración, saludable. El espacio educativo ha de tener, con este grupo de edad, el común denominador de combinar los aspectos teóricos, académicos o formativos, con aquellos otros de desarrollo personal, de socialización e inserción dentro del grupo. Es así que, entre educador-facilitador y alumnado, se ha de establecer una zona formativa en la que el alumnado no es solo que profundiza sobre los aspectos concretos de un seminario o taller, sino que además intercambia experiencias personales (...)*". (Fernández López, 2003: 23).

blemáticas antropológicas a un sector de la población que, a priori, prejuzábamos respecto de su saber acerca de la forma de vida de las poblaciones indígenas de nuestro país. En particular, el programa de contenidos estuvo orientado a analizar el rol de las personas mayores y a evaluar la variabilidad y convergencia en los procesos de envejecimiento y en la conceptualización de la vejez entre una casuística de etnias. Durante el desarrollo del seminario, los asistentes expresaron su interés por trasladar la experiencia desde aquellas sociedades hasta sus propias realidades, identificándose y distanciándose, según los casos tratados.

El análisis y discusión en torno a status y roles de los “viejos” en los grupos indígenas, a la luz del concepto de Margaret Mead (1977: 35) de “culturas post-figurativas” que “extraen su autoridad del pasado” y en “las que los niños aprenden primordialmente de sus mayores”, condujo a reflexionar sobre la situación de los envejecientes en nuestra sociedad y su papel en la transmisión de conocimientos y experiencias a los más jóvenes. Así, las discusiones se focalizaron sobre el acelerado cambio derivado fundamentalmente del desarrollo tecnológico que descarta y margina todo aquello que proviene de los ““viejos” modelos”, (Oddone y Salvarezza, 2001), encarnados por los padres y abuelos⁽⁵⁾. Los argumentos giraron en torno a la “ruptura generacional”, (Mead, 1977), que pone en evidencia que la socialización de los mayores se desarrolla bajo normas y pautas que, en ocasiones, se tornan ininteligibles a las jóvenes generaciones. Es por ello que, desde la perspectiva de estas últimas, las formas de vida pasadas son desestimadas y sus protagonistas marginados, como si pertenecieran a sociedades diferentes. De este modo se torna problemático interactuar como “otros”, comprender sus lógicas y por lo tanto aceptar la variabilidad generacional existente en una misma sociedad, (Martínez, M.; M. Crivos; C. Remorini, 2002).

Considerando las inquietudes planteadas por los *adultos mayores* con relación a este problema, propusimos aplicar la conceptualización antropológica acerca del proceso de endoculturación al análisis de vivencias concretas. Esta práctica puso de manifiesto el valor otorgado por los *adultos mayores* a la experiencia y a la tradición como recursos para fundar la autoridad⁽⁶⁾; pero, al

5 Con relación a ello, el gran número de *adultos mayores* que decidieron iniciar cursos de computación e Internet en el mismo programa expresan sus preocupaciones por actualizarse y estar en condiciones de operar con el mismo de lenguaje y conocimientos específicos que sus descendientes.

6 Esta visión de las relaciones intergeneracionales es resaltada por Petriz: “(...) se trata de un doble intercambio: a los jóvenes les proporciona cada vez más raíces, puntos de anclaje, encontrar personas que tienen con ellos un vínculo afectivo y que representan alguna permanencia en la vorágine del devenir; los abuelos, al poder ser escuchados y transmitir sus experiencias, sienten que recuperan un lugar de reconocimiento entre los jóvenes”, (Petriz, 2003:76).

mismo tiempo, se cuestionó la socialización como un proceso de aprendizaje unidireccional. Paralelamente, se evidenció la valoración desigual del patrimonio acorde a la pertenencia generacional y, simultáneamente, la heterogeneidad intrageneracional como expresión de las diferencias entre identidades grupales -producto del aporte de cada grupo en función de sus orígenes socioculturales, sus trayectorias individuales, familiares, profesionales u ocupacionales, sus vínculos y su actuación presente en diferentes contextos-.

Las narrativas que emergieron como resultado de este devenir pusieron de manifiesto una compleja trama de sociabilidad, que vincula la identidad subjetiva y grupal con la noción de patrimonio. De este modo, contar historias se convirtió en un recurso a través del cual los *adultos mayores* seleccionaron experiencias que consideraron significativas y que forman parte de un patrimonio que excede la trayectoria individual, articulando lo personal con lo social. En este sentido, siguiendo a Freidenberg (1999), las narrativas -como perspectivas de la sociedad en un contexto histórico y como relatos de trayectorias vitales-, actuaron como modelos que organizan el curso de la vida y al mismo tiempo reflejan situaciones particulares, situando lo privado en el dominio de lo público y dando cuenta de la dinámica del cambio socio-cultural⁽⁷⁾.

Una experiencia. Historias de vida: retrospectiva e indagación

El recurso del relato de las trayectorias de vida nos permitió acceder no solo al conocimiento de la percepción que los *adultos mayores* tienen de sí mismos en el presente sino también rediseñar y perfeccionar estrategias vinculadas al trabajo educativo en el PEPAM, generando actividades orientadas a favorecer el intercambio y el debate entre los participantes y a compartir experiencias con miembros de su entorno social inmediato.

Así, con motivo de la celebración de los primeros diez años del PEPAM,

7 Con relación a ello, investigadores del campo de la Psicología y Sociología trabajan en el marco del "Paradigma del Curso de la Vida", (Ryle, Baltes, 1977; Mayer, 1989; Kohli, 1986; de Ribaupierre, Elder, 1974, Cain, 1964; Lalive d'Épinay, 1988, Lalive d'Épinay et al. 2003), resultante de la convergencia de estudios interdisciplinarios. Uno de los conceptos centrales de este enfoque es el de *Historicidad del Sujeto*, mediante el cual se pone de manifiesto la relación entre tres formas de temporalidad interactuando en la vida de un individuo: la edad cronológica, la pertenencia a una cohorte y el tiempo histórico. En este sentido, tener en cuenta la "historicidad" de los sujetos implica la consideración de las trayectorias de vida en cuatro dimensiones: su ubicación temporoespacial en la historia de esa sociedad (space-time location), el impacto de los hechos históricos de acuerdo al momento de la trayectoria de vida (timing), la estrecha interdependencia que se observa entre los miembros de diferentes cohortes (linked lives) y, finalmente, la capacidad de los individuos de elegir y construir su propia trayectoria de vida en el marco de los límites que impone la historia y las circunstancias sociales (human agency), (Elder, 1998 en Lalive d'Épinay, 2003: 18).

las autoridades propusieron la realización de una Jornada denominada “Del PEPAM a la Comunidad” -en diciembre de 2004- con la finalidad de difundir las actividades puertas afuera de la institución y, en consecuencia, extender la participación a otros actores de la comunidad. En el marco de esta Jornada, estimulamos a los alumnos a participar en forma activa a través de la producción y exposición de algún aspecto que consideraran relevante de su trayectoria de vida frente a un auditorio compuesto por alumnos y docentes del Programa, familiares, amigos y público en general.

Las exposiciones denotaron, por su contenido y por la emoción implicada en el relato, el compromiso de las participantes en examinar sus biografías desde el presente a la luz de conceptos antropológicos y la intención de ampliar los canales convencionales de comunicación con otras “audiencias”, a través de estas historias. Asimismo, el rol participativo asumido por nuestras narradoras se constituyó en un eficaz disparador para convertir sus transmisiones en un vehículo para la gestión de espacios reclamados por los *adultos mayores*.

Si bien solo un sector aceptó realizar la exposición oral y pública de esta experiencia, los demás miembros del grupo participaron activamente a través del diálogo e intercambio de experiencias: cada uno de ellos podía identificar temas comunes de sus propias trayectorias de vida en las narrativas construidas por sus pares. De hecho, muchos de los compañeros participaron de los encuentros preparatorios y contribuyeron con sus opiniones a delinear el modo definitivo de las exposiciones. Como resultado de este proceso surgieron tres presentaciones -de las cuales dos reflexionaron en torno a sus biografías, a sus itinerarios y a su inserción en novedosos contextos-, destinadas a compartir, con un público heterogéneo, reflexiones en torno a sus autobiografías. En este trabajo solo abordaremos dos de ellas a modo de ejemplo, debido al espacio y al tiempo disponible para esta ponencia⁽⁸⁾.

En estas presentaciones se puso de manifiesto el valor del lenguaje verbal como vehículo privilegiado en la socialización, pero también del no verbal -gestos, tonos de voz, silencios y lágrimas- como canal para la manifestación de emociones y afectos movidos por los relatos. La frustración de una joven profesional platense por no entender las “raras” costumbres de las familias peruanas

8 Una tercera presentación estuvo destinada a analizar problemáticas actuales relacionadas con el surgimiento y actuación de nuevos movimientos sociales a la luz de los conceptos de etnocentrismo, relativismo y prejuicio. La complejidad del mismo, amerita su consideración en trabajos futuros.

en el ámbito rural donde vivían los padres de su esposo, su impotencia por no poder cambiar sus hábitos y valores por otros “mejores”, la intolerancia frente a lo “extraño” y la evidencia de la otredad en cada circunstancia cotidiana que obstaculizaba la convivencia, fueron algunos de los aspectos planteados por una de las participantes aplicando con pericia conceptos como “cultura”, “relativismo cultural”, “etnocentrismo” y “socialización”, entre otros.

El origen quechua de su abuela paterna, a quien considera el principal referente en su socialización temprana, la impronta de las historias que escuchó desde pequeña y en sus aficiones de adolescente, fue el centro de otra de las historias narradas. Según la relatora, la música le permitió viajar por el país -al igual que a su abuela- y a diferentes partes del mundo, y de esta forma *“observar los diversos modos de vida, con el interés de conocer estas sociedades pasadas y presentes, y luego de muchos años asistir a estos seminarios que me introdujeron en el conocimiento del fenómeno humano, de la variabilidad cultural y de la alteridad como objeto de estudio de la Antropología, y aprender que en la medida que podamos comprendernos a nosotros mismos (...) dependerá nuestra habilidad para descifrar los enigmas de nuestro pasado”*.

Estos ejemplos mostraron la productividad de esta estrategia no solo para dar cuenta del pasado sino también para redimensionar lo vivido y dar continuidad a las experiencias vitales. Como se desprende del título elegido por una de las participantes para su historia *“Relato retrospectivo, frutos prospectivos”*, las historias de vida ofrecen la posibilidad de examinar el pasado motivados por preguntas que surgen del presente.

Estas narrativas posibilitaron la “representación etnográfica de la experiencia individual” (Freinderberg, 1999) y, asimismo, poder analizar la trayectoria vital como una oportunidad para el crecimiento y para el cambio. En este sentido, superando los enfoques de las historias vitales como preservación cultural de un modo de vida o como metáfora, estas presentaciones nos permitieron presentar las narrativas de los *adultos mayores* como un vehículo para dar voz a la población en estudio a la vez que promocionar el cambio y disminuir el énfasis en la consideración de este sector como un “otro exótico” (Freinderberg, 1999).

Un proyecto. Investigación participativa y gestión con *Adultos Mayores*

La experiencia antes reseñada derivó en el diseño de un proyecto tendiente a optimizar el trabajo participativo con envejecientes, mediante la implementación de estrategias innovadoras que combinaran metodologías etnográficas -entrevistas genealógicas e historias de vida- con herramientas informáticas, (Esnaola y Amadeo, 2004). En relación a ello, consideramos que la apropiación y utilización por parte de los *adultos mayores* de tecnologías informáticas puede contribuir a ejercitar diversas destrezas, entre ellas el empleo de “lenguajes” similares a los que utilizan sus hijos y/o nietos⁹). De este modo, se propicia la comunicación intergeneracional mediante el manejo de herramientas comunes que hagan posible la visibilidad y, con ello, la revalorización del patrimonio de diversos sectores y grupos etarios.

Potenciar las ventajas que ofrece el trabajo educativo con envejecientes -combinando contenidos formativos con la reflexión y discusión sobre el desarrollo personal, la socialización y la inserción social-, favorece, asimismo, el reconocimiento de problemas y alternativas derivadas de su posición en el curso vital, en el marco de un contexto socio-histórico particular. Los efectos de esta técnica sobre la subjetividad de los narradores han sido subrayados por Fernández Lópiz (2003), quien sostiene que el trabajo con historias de vida permite el mantenimiento de la autoestima y puede ser manejado como recurso para el debate, la preservación de la memoria colectiva y la estimulación de los procesos de auto-reflexión. El proyecto mencionado prevé la utilización de estas historias y vivencias actuales para evidenciar su productividad en la identificación de problemas (sociales, políticos y/o económicos) que trascienden la trayectoria de un individuo, tornándolos representativos de un conjunto mayor, (Freidenberg, 1999).

De este modo, una de las nuevas propuestas de trabajo en el marco del seminario de Antropología del PEPAM es la construcción participativa de historias de vida -en la forma de autobiografías-, y su utilización para una indagación sobre las percepciones que los *adultos mayores* tienen de sí mismos y para dar cuenta de la variabilidad de las trayectorias vitales de los asistentes. Las expectativas resultantes de la implementación de dicho proyecto incluyen:

9 A propósito, Bonelli et al (2003: 164) plantean que “(...) se han podido observar importantes mejoras, no solo en cuanto a la autonomía que adquieren en el manejo de tecnologías, sino en la forma de relacionarse con sus familiares, ya que al apropiarse de estos conocimientos se sienten parte del mundo y comparten el mismo lenguaje de sus hijos y nietos (...). El logro mayor se observa en la sensación de felicidad-confort que experimentan las personas mayores, cuyas condiciones vitales se ven favorecidas y su desarrollo como individuo y como miembro integral de la sociedad se ven reconocidos y revalorizados”, (Bonelli et al., 2003: 164).

1) la generación de prácticas tendientes al intercambio y al debate -intra e inter-generacional- entre ellos y otros sectores de la comunidad local; 2) el aporte al trabajo de instituciones -gubernamentales y no gubernamentales- vinculadas a la promoción del bienestar de los *adultos mayores*; 3) la contribución a la redefinición de la posición de la persona mayor en el curso de la vida en los actuales contextos locales, a través de la revisión de modelos o estereotipos asociados tradicionalmente a este grupo etario; y 4) el perfeccionamiento de estrategias relacionadas con la labor educativa con este sector.

Para el logro de estos objetivos nos propusimos la utilización de estrategias informáticas multimedia para la elaboración de diversos productos con el fin de difundir y crear nuevos espacios de diálogo entre los *adultos mayores* y diversas “audiencias”. A través de la integración de los mismos en diferentes instancias del proyecto intentamos consensuar estrategias adecuadas para la difusión de información sobre la situación actual, expectativas y proyectos de los envejecientes, conforme uno de los principales objetivos de la Extensión Universitaria. Estas narrativas posibilitaron la “representación etnográfica de la experiencia individual”, (Freinderberg, 1999) y, asimismo, analizar la trayectoria vital como una oportunidad para el crecimiento y para el cambio. En este sentido, superando los enfoques de las historias como preservación cultural de un modo de vida o como metáfora, nos permitieron presentar las narrativas de los *adultos mayores* como un vehículo para dar voz a la población en estudio y para la promoción del cambio.

De este modo, esperamos contribuir al fortalecimiento de la condición de la persona mayor en diferentes ámbitos, en los que interactúan entre ellos y con otros sectores de la comunidad a partir de su consideración y valoración como grupo socialmente activo y creativo. Esperamos que estas actividades también puedan ofrecer herramientas para la gestión de políticas públicas, a través de la implementación de estrategias participativas con *adultos mayores*.

La importancia de ofrecer espacios reales de participación en la toma de decisiones en cualquier iniciativa que involucre a envejecientes ha sido subrayada por diversas investigaciones gerontológicas. Tal democratización permite establecer un juego educativo que amplía la zona de desarrollo potencial de los mayores, mediante su inclusión en modalidades innovadoras de aprendizaje y en la utilización de múltiples lenguajes expresivos, (Fernández Lópiz, 2003).

Sobre la experiencia y el proyecto. Algunas consideraciones parciales

El interés y compromiso manifestado por las autoridades del programa y nuestros alumnos en las etapas iniciales del desarrollo de esta propuesta nos motivan a continuar ensayando articulaciones entre el reconocimiento del patrimonio cultural, la etnografía, la docencia y la gestión. El tiempo transcurrido, desde el comienzo de nuestro trabajo áulico con este grupo y hasta el presente, nos ha llevado a reflexionar acerca del modo en que la noción de patrimonio involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los *adultos mayores* fue transformándose. En un primer acercamiento, intentamos aproximar a los alumnos a una expresión de patrimonio caracterizada por el extrañamiento y representada por las poblaciones indígenas argentinas. A partir de allí, y por intermedio de un acuerdo entre nuestros objetivos como docentes y el de los asistentes, reconocimos y favorecimos la producción del conocimiento y la experiencia de los *adultos mayores* como un grupo que opera característicamente en la producción, significación y circulación de los bienes culturales. Rescatamos esta experiencia como resultado de un diálogo interactivo en el cual nuestros alumnos se convirtieron por momentos en docentes en la tarea de manifestar su identidad a través de la expresión de su patrimonio, promoviendo las condiciones para trasladar la multiculturalidad desde un espacio más lejano -el de la realidad indígena- al más inmediato, el de la manifestación de su visibilidad y su constitución como un sector con intereses y demandas concretas de reconocimiento y participación. En este camino, evidenciamos junto a ellos la ausencia de políticas orientadas a reconocer esta calidad de patrimonio y la necesidad de trabajar al respecto. La tarea a futuro implica un verdadero desafío, teñido principalmente del compromiso que implica involucrarse en el quehacer con *adultos mayores* y de los deseos de poder constituirnos en vehículos de intermediación entre un sector de la población -etéreo desde la mirada de los otros sectores de la sociedad- y la generación de espacios apropiados para su un envejecer saludable. La experiencia y el proyecto presentados constituyen solo en comienzo de los que esperamos sea una larga y fructífera labor.

Agradecimientos

A Héliida, Marilé y Julia y, a través de ellas, a todos nuestros alumnos del Seminario de Antropología que desde el año 2000 comparten con nosotras sus saberes, vivencias, inquietudes y nos hacen disfrutar de la docencia y de la etnografía de una manera única. A las autoridades del PEPAM, por renovar, año a año, la confianza en nuestra propuesta de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- **Baldi, A.:** *Patrimonio cultural: tutelar y conservar el pasado, intervenir en el presente*. En: *Alteridades*, año 8, Nro. 16: Pp. 115-120. 1998.
- **Banchoff, C.** (Coord.): *Red de Museos*. <http://extension.info.unlp.edu.ar/reddeemuseos>
- **Bonelli, P.:** *et al. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la informática en Adultos Mayores*. En: Petriz, G. (comp.): *“Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica”*. Duma, La Plata, Pp. 15-32. 2003.
- **Burbules, N. y Callister, T.:** *“Educación: Riesgos y promesas de las nuevas Tecnologías de la información”*. Barcelona: Granica. Capítulos 1, 3 y 4. 2001.
- **Cousillas, A.:** *Sobre patrimonio cultural, imaginarios y conflictos*. En: *“Temas de Patrimonio Cultural 5”*. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico de la Ciudad de Buenos Aires: 212-218. 2001.
- **Esnaola, F y Amadeo P.:** *“Acuerdo de cooperación para el diseño e implementación del Sistema para la construcción de diagramas parentales”*. YOICO. Facultad de Ciencias Naturales y Museo y Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata. 2004.
- **Fernández Lópiz, E.:** *La formación de docentes para la educación de personas mayores*. En: *Geriátrika: Revista Iberoamericana de Geriátría y Gerontología*. Vol. 19 (1): Pp. 19-27. 2003.
- **Fernández Lópiz, E.:** *Psicogerontología para educadores. Proceso de envejecimiento: transformaciones de la subjetividad*. En: Petriz, G. (comp.): *“Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica”*. Duma, La Plata: Pp. 33-64. 2003.
- **Fortuna, C.:** *Las ciudades y las identidades: patrimonios, memorias y narrativas sociales*. En: *Alteridades*, año 8, Nro. 16: Pp. 61-74. 1998.
- **Freidenberg, J.:** *Vidas privadas/políticas públicas. Historias de Vida como etnografía aplicada*. En: *“Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 18”*. (1998-1999). Pp. 147-166.
- **Huberman, A. M.:** *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. En: *“Experiencias e innova-*

- ciones en Educación*". Nro. 4. Editado por UNESCO: OIE. Capítulos 1, 3 y 4. 1990.
- **Lalive D'épinay, C.** : *Le parcours de vie. Emergente d'une paradigme interdisciplinaire*. Centre Interfacultaire de Gerontologie, Université de Geneve. En prensa. 2003.
 - **Martínez, M.; Crivos, M.; Remorini, C.**: *Etnografía de la vejez en comunidades Mbyá-Guaraní, Provincia de Misiones, Argentina*. En: A. Guerci & S. Consigliere (eds.): *"I vecchio allo specchio. Vivere e curare la vecchiaia nel mondo"*. Vol. 4. Biblioteca di Antropologia della salute. Erga Edizione. Italia: Pp. 206-222. 2002.
 - **Mead, M.**: *"Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional"*. Barcelona, Ed. Gedisa. 1977.
 - **Oddone, J. y Salvarezza, L.**: *Caracterización psicosocial de la vejez*. En: *"Informe sobre la Tercera Edad en la Argentina"*, Secretaría de Tercera Edad y Acción Social, Buenos Aires, 2001.
 - **Petriz, G.**: *Proceso de envejecimiento: transformaciones de la subjetividad*. En: Petriz, G. (comp.): *"Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica"*. Duma, La Plata: Pp. 15-32. 2003.
 - **Rosas Mantecón, A.**: *"El patrimonio cultural. Estudios Contemporáneos"*. Presentación. Alteridades, año 8, Nro. 16: Pp. 3-9. 1998.
 - **Viguera, V.**: *Calidad de vida en Adultos Mayores. Aprendiendo a envejecer*. En: Petriz, G. (comp.): *"Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica"*. Duma, La Plata: Pp. 167-176.

*La participación social de los sectores populares:
relaciones entre los procesos de escolarización y los
chicos y chicas en situación de calle*

Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo.

30 y 31 de agosto de 2005

María Paula Montesinos⁽¹⁾

Ana Pagano⁽²⁾

Presentación

En este trabajo nos interesa compartir algunas de las reflexiones y prácticas desarrolladas en el marco del Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle”, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, desde el cual promovemos procesos de escolarización dirigidos a la infancia y la adolescencia en situación de calle.

1 María Paula Montesinos: Pedagoga. Mgr. en Políticas Sociales. Asesora Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle”. TE: 011 – 4552-4456. E-mail: paulamontesinos@fibertel.com.ar

2 Ana Pagano: Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del “Programa Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle”. E-mail: anapagano@tutopia.com

Nos interesa reflexionar en particular sobre la dimensión socio-política que atraviesa nuestra práctica educativa en relación con los procesos devastadores iniciados en la región desde hace más de tres décadas. Una de las consecuencias que ponderamos aquí se vincula con la fragilidad que cruza a las formas de participación social de los sectores populares y este es el escenario que nos impulsa a problematizar los contenidos sociales de nuestra práctica educativa con chicos y adolescentes en situación de calle. Promover procesos de escolarización no significa solamente la “vuelta a la escuela” sino, más bien, construir recorridos educativos junto con esta población en los que puedan desplegarse procesos formativos orientados a fortalecer posiciones participativas activas y críticas en los diferentes ámbitos en que estos recorridos se realizan.

En primer lugar, desarrollaremos una presentación del Programa “Puentes Escolares” y de los chicos y chicas en situación de calle. Luego, desplegaremos una serie de reflexiones vinculadas al objetivo de esta presentación.

Caracterización del Programa Puentes Escolares

Puentes Escolares despliega su tarea construyendo “puentes” entre los procesos de escolarización y la infancia y adolescencia en situación de calle. El Programa considera que el aumento de la desprotección social, que involucra muy especialmente a esta población, nos conduce a promover diferentes estrategias pedagógicas para brindar nuevas oportunidades educativas, generando condiciones de posibilidad para el ejercicio de su derecho a la educación. Para ello, diseñamos e implementamos propuestas específicas de promoción, apoyo y seguimiento de sus procesos de escolarización.

El Programa desarrolla sus intervenciones atendiendo las dimensiones político-educativa y pedagógica e intenta en estas esferas modificar los marcos tradicionales propuestos en la escolaridad pública y, también, favorecer los procesos de apropiación de conocimientos. Respecto de la dimensión político-educativa, nuestra tarea procura colaborar en la construcción de un discurso articulado sobre la problemática *chicos/as en situación de calle* que promueva el debate político de cuestiones tales como infancias, ciudadanía y derechos económicos, políticos y sociales. En este marco, consideramos que a los procesos de escolarización como el conjunto de propuestas de enseñanza y aprendizaje que

promueven el acercamiento, la apropiación y recreación de diversos contenidos culturales. Asimismo, nos abocamos a ampliar los perfiles de los sujetos de la educación legitimando las características de los/as chicos/as en situación de calle como una de las “infancias” que debe ser atendida por las políticas educativas y culturales promovidas desde el Estado.

Dentro de la dimensión pedagógica, nos interesa promover la elaboración de saberes pedagógicos específicos que contemplen la reflexión sobre modalidades de acercamiento socio-afectivo acordes a las características de los/as chicos/as. Para esto realizamos la sistematización de nuestras prácticas educativas con la finalidad de favorecer su conceptualización y, a la vez, impulsamos actividades de investigación, formación, difusión, debate e intercambio con experiencias semejantes.

Puentes Escolares posee dos líneas de intervención. Una se orienta a la vinculación o revinculación de chicos y chicas con escuelas de los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primaria, media).⁽³⁾ Aquí, nuestra intervención más significativa se desarrolla en el Centro Educativo “Isauro Arancibia”,⁽⁴⁾ donde concurren chicos y chicas que “paran” en diferentes lugares de la Ciudad (estaciones de tren y de subte, microcentro, etc.). Nuestra tarea fortalece el trabajo de los educadores a través de apoyo social y psicológico, becas, meriendas. Al mismo tiempo, creamos un centro de apoyo escolar para los/as chicos/as del Programa que asisten a la escuela media⁽⁵⁾.

La otra línea de trabajo desarrolla talleres escolares en aquellos espacios donde se congregan los/as chicos/as. En ellos, apelamos al deseo y a la voluntad de los/as chicos/as de conocer, formularse preguntas, aprender con pares, poniendo a su disposición conocimientos construidos en diferentes espacios públicos. En los talleres, también, intervenimos en la relación de los/as chicos/as con los procesos de escolarización a partir de estrategias que atienden de modo alternativo aspectos educativos de esta población y, a la vez, promueven la vinculación o revinculación con la escuela. Los talleres funcionan en cinco espacios, uno dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y los otros

3 Especialmente trabajamos con el Programa de Alfabetización, los Centros Educativos y los CENS dependientes de la Dirección del Adulto y el Adolescente. Secretaría de Educación (GCBA).

4 Dependiente de la Dirección mencionada y que funciona en instalaciones de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

5 Este Centro funciona en las instalaciones de la Escuela de Capacitación de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE).

de organizaciones de la sociedad civil.⁽⁶⁾

Apuntes sobre los chicos y chicas en situación de calle

Desde mediados de la década de 1970, y especialmente en los últimos quince años, se impuso en América Latina un modelo social de acumulación bajo la hegemonía neoliberal que erosionó severamente la posibilidad de participación de importantes sectores de la población en la economía, la política y la trama social. Dicho modelo se cristalizó en una reconfiguración del Estado -y de su relación con la sociedad- y construyó nuevas modalidades estatales de intervenir en el campo de la reproducción social que desarmaron importantes conquistas en el terreno de los derechos sociales. Dichas transformaciones generaron la desprotección social de gran parte de la población y construyeron nuevos vínculos entre los sectores subalternos y el Estado a través de la asistencia como modalidad de intervención social predominante. Las intervenciones sociales del Estado se delinearón en esta dirección, al presentar una lógica que aborda las condiciones de vida de los sujetos de manera separada de las condiciones de trabajo y cuyos destinatarios ya no son los sujetos de derecho sino individuos que presentan “problemas” o “carencias” que deben ser compensadas, (Grassi, 2004). En un contexto de fragmentación social, estas modalidades contribuyen a su producción y a resignificar los modos de integración social de gran parte de la población.

Esto fue posible, también, por la batalla dada por el neoliberalismo en el plano cultural, transformando el sentido común de las personas con valores vinculados al pragmatismo y al utilitarismo, naturalizando el patrón mercantil como única medida para significar la dinámica de las relaciones sociales y deslegitimando las prácticas políticas y sociales que tensan la historia hacia metas ligadas con la justicia, la defensa de los derechos económicos y sociales y la emancipación, (Gentili, 1997). Asimismo, estos procesos políticos se asentaron en la construcción de un debilitamiento del poder de las organizaciones tradicionalmente representativas de las clases populares, produciendo una pérdida

6 Los Centros de Día donde funcionan los talleres son: 1 – de organizaciones de la sociedad civil: Santa Catalina (congregación salesiana); Hogar en Patas; La Vereda y la Asamblea Chacarita; y 2 – de la Secretaría de Promoción Social del GCBA: el Centro de Atención Integral de la Infancia y Adolescencia (CAINA).

significativa de su capacidad de presión-lucha-negociación y de su incidencia en el campo de las políticas públicas, disminuyendo, en definitiva, sus posibilidades de erosionar las prácticas de dominación.

En relación con estos cambios estructurales y las duras condiciones de vida para amplios conjuntos sociales, sumado a procesos de debilitamiento de las instituciones tradicionales como la escuela y ciertos grupos familiares, surgen cada vez más chicos, chicas y adolescentes que comenzaron a ocupar el espacio público deambulando y durmiendo en plazas, estaciones de tren, subterráneos, calles. Población en situación de calle que comienza a quedar tempranamente afuera de los espacios donde tradicionalmente se desarrollaban diferentes tipos de estrategias de sostén social. Estos grupos provienen de familias pobres marcadas por el desempleo y el trabajo inestable, que sufren mayores grados de indefensión dado que crecientemente se erosionan y se deshacen leyes, acuerdos, códigos y consensos que las protegían. Los chicos y chicas portan historias vinculadas a los procesos de fragilización de los vínculos familiares, pero también de aquellos que se hacían presentes en las tramas familiares más extensas o en los contextos barriales y locales que, en algunos casos, podían funcionar como ámbitos alternativos de contención. Y, en su relación con el Estado, observamos que han sido y son “objeto” de diferentes sectores de intervención social (alimentación, salud, educación, circuito judicial, etc.) pero que, por lo general, saltean sus necesidades integrales. En muchos casos, observamos que se produce una sobreintervención que, sin embargo, no logra producir cambios en sus condiciones de vida, creando una relación compleja y también dependiente de los organismos estatales u ONG. Estos dispositivos de intervención, por lo general, tienden a debilitar las posibilidades de construcción de ciudadanía por parte de esta población. Asimismo, sus preocupaciones constantes por los “ingresos” económicos y por la reproducción material de la vida dejan relegado el interés por estudiar: tienen que estar en la ventanilla para juntar monedas, en la estación para vender pastillas, en la cola de los taxis para abrir puertas, jugando con malabares para recibir dinero, etc.

La participación social en los procesos de promoción educativa en chicos, chicas y adolescentes en situación de calle

Como ya mencionamos, los procesos políticos de las últimas décadas ligados a la hegemonía neoliberal implicaron una pérdida en la participación social de las clases subalternas, generando un debilitamiento de su capacidad de presión y de su incidencia en las posibilidades de torcer el orden social dominante. Estas pérdidas en las posibilidades de acceso al diseño de políticas públicas, en la capacidad de acumular y disputar aquellos rumbos centrales de los modelos de desarrollo para transformar la estructura de desigualdad en las sociedades, poseen consecuencias, también, en las posibilidades de demandar y proponer proyectos educativos y culturales por parte de estos sectores. Ponderar en nuestras reflexiones y prácticas esta debilidad es clave para comprender la fragilidad de las prácticas que realizan estos grupos en los procesos de apropiación de los bienes culturales, los tipos de posicionamientos que construyen para disputarlos y sus posibilidades de desarrollar un ejercicio de presiones respecto de las instituciones educativas y culturales. Por esto, nos interesa analizar los fenómenos de vulnerabilidad educativa en articulación con los problemas sociales y políticos que plantea el contexto actual. Se trata no solo promover el mejoramiento de las estrategias escolares para acercar a estos grupos a la institución educativa sino, también, de revisar e impulsar las posibilidades de estos/as chicos/as de participar e inscribirse en el orden público para, entre otras cuestiones, apropiarse de los contenidos educativos que ofrecen las instituciones estatales y de la sociedad civil.

Frente a estas profundas desigualdades materiales y culturales -y teniendo en cuenta que el campo de los recursos y bienes culturales es territorio de disputa social-, nos importa que, en sus recorridos educativos, los chicos y las chicas construyan prácticas sociales orientadas a cambiar de posición y que presionen para asegurar su continuidad en ámbitos educativos y culturales; nos interesa promover en estos grupos la construcción de posiciones de protagonismo y deseo de apropiación de esos espacios para generar en y con ellos/as procesos capaces de construir otras relaciones sociales, abriendo espacios de disputa en esas instituciones.

Dado este escenario, en la promoción de procesos de escolarización en chicos y chicas en situación de calle nos interesa pensarlos como la construcción de recorridos educativos en los que puedan delinarse procesos formativos que fortalezcan posiciones participativas activas y críticas. Desde esta perspectiva, programas como Puentes Escolares pueden contribuir en la construcción de

nuevos procesos de escolarización en la dirección planteada, que no se dirigen a que estén “incluidos” en la escuela. Creemos que es necesario revisar las formas hegemónicas de significar la problemática social a través de la lógica inclusión-exclusión. Esta mirada conduce a un ocultamiento de los conflictos ligados a las relaciones entre los grupos sociales y relega del debate político-educativo los procesos de disputa por los bienes culturales. Así, pareciera que el problema es la “inclusión de los excluidos”, sin cuestionar el modelo social vigente, (Seoane, 2004). Por el contrario, la presencia de estos grupos en las instituciones escolares supone estrategias de democratización educativa que promuevan un posicionamiento activo y crítico por parte de esta población, fortaleciendo prácticas socioeducativas que recreen los espacios públicos bajo nuevas formas de inscripción colectivas (Seoane, 2004) que tengan en cuenta, también, que en ese recorrido se deben abrir nuevas modalidades de construcción, distribución y apropiación de los bienes y recursos culturales. Las prácticas educativas, entonces, deben encarar una tarea que apunte a un ejercicio de formas alternativas de ciudadanía que reformulen las identidades de estos grupos (más allá de “de la calle”, “pobres”, “barderos”, “en riesgo”, etc.) y promuevan la apropiación de los diferentes saberes que brindan las instituciones educativas y culturales como un campo más de la disputa social por recuperar espacios de participación.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bauman, Z.:** *El descubrimiento de la cultura*. En “*Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*”. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 119-138. 1997.
- **Carli, S.:** *La infancia como construcción social*. En “*De la familia a la escuela. Infancia, socialización, subjetividad*”. Buenos Aires: Santillana. Pp. 11- 39. 1999.
- **Castel, R.:** “*La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*”. Buenos Aires: Paidós. 1997.
- **García Canclini, N.:** *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. En Bourdieu, P. (1990): “*Sociología y Cultura*”. México: Grijalbo. Pp. 9-50. 1990.
- **Gentili, P. (comp.):** “*Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*”. Petrópolis: Editora Vozes. 1997.
- **Grassi, E; Hintze, S y Neufeld, M. R.:** “*Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*”. Buenos Aires: Espacio Editorial. 1994.
- **Grassi, E.:** “*Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*”. (1). Buenos Aires: Espacio Editorial. 2004.
- **Montesinos, M. P.:** *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires. 2002.
- **Núñez, V. (coord.):** “*La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*”. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. 2002.
- **Sader, E. y Gentili, P. (comps.):** “*La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*”. Buenos Aires: Clacso. Eudeba. 1999.
- **Seoane, J.:** *Contexto, prácticas sociales y sujetos: inclusión o participación política y social*. Exposición realizada en el Seminario-taller *Sectores populares y educación popular*. Ideas. Buenos Aires. Mimeo. 2004.

La feria de Latinoamerica, un aula grande

DE NUESTRO IDEARIO

M. Cristina Pérez de Accialini

Depto. Investigación y Cultura

Jardín Mi Lugarcito y Escuelas Latinoamérica

www.eslatinoamerica.com.ar

“Como un niño se hace desde atrás, desde su pasado inmediato y de los tiempos ancestrales, juntos, volvemos nuestras miradas al nuestro y buscamos, desde nuestros aborígenes hasta nuestras actuales comunidades, en lo auténtico y puro y en lo mestizo, las respuestas y los conocimientos que debemos tener como portadores de humanidad que somos.

Por eso es que procuramos para nuestra institución la forma **comunidad educativa**, es decir, un descubrimiento de la **común unidad** de quienes la conformamos.

Nuestro ideario nos comprometerá con nuestra sociedad, permitirá una posición democrática, fomentará la convivencia y se comprometerá con la innovación y el crecimiento intelectual. También revalorizará la formación humanística a fin de apuntar al hombre completo en su papel individual, social y cósmico, con convicciones, con juicio crítico y poseedor de una conducta ética y moral

sustentada en valores permanentes y profundos no solo de nuestra sociedad actual sino de las sociedades originales de las cuales debemos ser herederos valiosos de lo bueno, lo verdadero, lo útil, lo permanente, lo justo, lo bello”.

Quiénes somos

Somos la comunidad educativa del Jardín de Infantes Mi Lugarcito y la Escuela Popular Latinoamérica (EGB) y la Escuela Latinoamérica (Polimodal). Al ir al encuentro de nuestro ideario promovimos la conformación de una entidad de Bien Público, integrada por docentes, padres y ex-alumnos que sostienen económicamente los proyectos pedagógicos de las escuelas nombradas. Estamos en Burzaco, en Falucho 845, frente al club Pucará, a 3 cuabras de la estación (partido de Alte. Brown)

En la búsqueda de nuestra identidad

Decimos que *no es fácil saber quiénes somos si no conocemos lo que fuimos.*

Como camino al conocimiento de nosotros mismos nos hemos propuesto indagar las distintas expresiones de la cultura de nuestros antepasados, de las culturas primigenias, que nos llegan sus mandatos hasta hoy.

Los hacemos desde nuestro ahora, desde nuestras familias y nuestra sociedad y así nos vamos proyectando hacia el pasado. Nuestro nombre, “Mi Lugarcito”, simboliza el arraigo, es el espacio donde echamos raíces, el terruño, la dimensión de la niñez que es la patria del hombre.

El motivo del nombre de los otros dos niveles: Latinoamérica, nos conduce al nombre de la patria grande, que contiene un crisol de razas y comunidades que vienen dejando sus huellas en diversas expresiones con las que hoy nos conectamos forjando en el niño y el joven una actitud de respeto y ansias de conocimiento.

La postura de nuestras escuelas revaloriza las diversas expresiones de los pueblos, ya sean actuales u originarios, nuestro territorio y el resto de Lati-

noamérica, creando en el niño una actitud de respeto y ansias de conocer más profundamente las habilidades, creencias y filosofías de cada cultura.

El hecho de que nuestro proyecto educativo fomente la interioridad, la vinculación, el compromiso, la creatividad y la expresión en los alumnos, permite desarrollar en este una actitud sensibilizada ante las diferentes manifestaciones de los pueblos: se tornan así captadores de mensajes y mandatos que nuestros antepasados nos delegaron a través de sus documentos y testimonios.

Creemos que solo así, estableciendo un contacto significativo con el Hombre, en sus manifestaciones más distintivas, los alumnos irán encontrando el camino hacia la **identidad**, que en tantos ámbitos se suelen buscar sin encontrar, porque no se encuentra recitándola sino viviéndola. Solo de esta forma podrán convertirse en seres trascendentes.

¿Cómo se inicio el hecho cultural: Feria de Latinoamérica?

La escuela convencional suele dar al alumno una imagen totalmente estructurada y viciada de lugares comunes respecto a la *identidad*, a lo *tradicional*, al *folclore*.

Nuestras escuelas nacieron al cobijo de las familias de sus fundadores y con el alimento continuo que le brindan año a año las familias que pasan por nuestra Institución. Desde el inicio tuvimos claro, como decíamos, que el cuidado de los valores y costumbres de las familias debía ser compartido en nuestra Institución. Así comenzamos a abrir espacios para compartir, rescatar y hasta emocionarnos con las sencillas e importantes historias familiares, con sus vivencias, juegos y hasta recetas con sabor a hogar.

Así aprendimos a trabajar con las diferencias y también a encontrarnos través de ellas. Descubrimos, de esta manera, que todos tenemos cosas en común que valoramos, amamos y son parte de nosotros. Esas cosas fueron dando un perfil a nuestras escuelas y fue en ese rescate que nos dimos cuenta de que estábamos cuidando la tradición vivida de los que nos precedieron preservando nuestro hoy.

Luego, ampliamos nuestra visión e, indagando acerca del nombre de nuestras escuelas, nos encontramos con las costumbres y valores de otra gente lejana, de otros pueblos. Y ese amor con que cobijábamos nuestro bagaje socio-

afectivo e intelectual se fue extendiendo a otras regiones, a lugares y culturas exóticos y diferentes. Nos proyectamos a diversas regiones de nuestro país y nos fuimos deslizando cálidamente sobre territorios de países hermanos. Y también allí encontramos diferencias y semejanzas que fueron dando universalidad a lo más cotidiano de nosotros, fueron elevándonos sobre intereses efímeros, fueron el compromiso de vivir. Y nuestro trabajo desbordó las aulas, se transfirió a familiares y amigos y creó en todos nosotros el compromiso de hacer el espacio más amplio y llegar a todo aquel que sintiera como nosotros.

Nació así, la Feria de Latinoamérica. Era el 6to. año de nuestra creación como institución educativa (1976). Era también el año de formalización definitiva de la Asociación sin fines de lucro, quien proveería a las escuelas de lo necesario y quien auspiciaría desde allí, además, este encuentro cultural.

En ese año nació, como lo llamamos en nuestro adentro, La Feria. Con el producto de nuestras inquietudes de conocer, de indagar, de apropiarnos, de reproducir nuestras músicas, danzas, comidas artesanías, etc.

Preparándola, descubrimos que para mostrarla a la comunidad nos llevaría el día entero y decidimos realizarla un sábado, para que todos los papás pudieran asistir. Las mamás que supieron que los chicos iban a bailar se preocuparon por hacerles el traje típico, según lo habíamos investigado. Los padres propusieron la tradicional chorceada y se expusieron algunas artesanías originales y otras confeccionadas por los chicos.

Este encuentro cultural fue creciendo no solo en cantidad sino en calidad, puesto que tanto el equipo directivo y docente como los alumnos nos vamos poniendo cada vez más exigentes y cada año deseamos emular al año anterior.

¿Qué se aprecia en la “feria”?

En la Feria de Latinoamérica mostramos músicas y danzas folclóricas de los distintos países de Latinoamérica, con sus trajes típicos confeccionados con respeto, copiando fielmente los originales; también mostramos costumbres, ritos, leyendas, creencias, en un escenario de 100 m², con bambalinas y escenografías cambiantes que pintan nuestros alumnos puesto que la orientación creativa y artística de nuestros chicos dio lugar a un Polimodal en Arte, Diseño y Comunicación. Nuestros alumnos también son los locutores que hacen un reseña de

cada cuadro para explicarlo.

También se arma, al estilo de las ferias populares de Latinoamérica, una variación de stand donde se muestran, y en algunos casos se venden, artesanías auténticas de cada país hermano. Hay exposiciones artísticas de nuestros alumnos, conferencias de profesores, muestras de investigaciones presentadas en la sala de computación, etc. También la Asociación arma un hermoso patio de comidas típicas y ofrecemos servicio de remisería y guardería para niños.

Este año llegamos a contar más de 1300 personas en un momento de la Feria, cantidad que ascendería a casi 8000 personas en los dos días en que se realiza actualmente y en las tres tandas de asistentes que se renuevan durante el día dado que dura desde las 16 hasta casi las 4 de la madrugada del próximo día.

¿Cómo se siente la Feria de Latinoamérica?

Cuando comenzamos con los ensayos y las notas de los sikuris, las zampañas, los erkes que acompañan las coreografías que hacen y deshacen encuentros y dibujos repitiendo rituales, comenzamos a adivinar el perfume de las madre selvas y los jazmines; así en esa simbiosis entre nuestros legados y lo que nos marca ahora, comienza a aparecer, otra vez, año a año, la Feria de Latinoamérica.

Sí, vuelve todos los años porque vive, porque late, porque crece como una semilla que sembramos en marzo y vamos regando con delicadeza y cuidado, porque la controlamos y vemos nacer los primeros brotes de cada año. Luego comienza a crecer con los aportes de todos y se torna vigorosa e inicia la invasión, como los jazmineros. Entonces todo lo abarca, en todo se trepa, con todo se mezcla, incentiva ideas, promueve sugerencias, encuentra soluciones, sopesa propuestas. Es la Feria de Latinoamérica, el proyecto educativo institucional que nos convoca a todos, nos brinda momentos de placer, de goce, que silenciosamente esconde penas y lágrimas, y tironea de nuestras sonrisas para alegrarnos el alma.

Cada año llega Ella, la que se le extraña cuando termina, la que deja un vacío cuando se apaga la última nota, la que nuevamente se proyecta para el año siguiente desde el cansancio que deja la que estamos viviendo.

Es la Feria, la que nos une, la que nos energiza, la que nos permite medir

nuestro ingenio, nuestra templanza, nuestra creatividad, nuestro empuje.

Es la Feria de Latinoamérica que se nos impone con una fuerza que viene desde muy adentro, la que siempre deja saldos positivos aunque llueva, truene o se suspenda. Es la Feria, nuestra feria, la que nunca debe dejar de ser así, la que calienta la sangre, activa las neuronas, moviliza las ideas, estructura las fuerzas, reúne los esfuerzos, encuentra los caminos, convoca las palabras buenas, acerca las lágrimas a los ojos, pone una mano sobre otra, lleva el brazo sobre el hombro, arranca la promesa de futuro, nos acerca, nos cobija, **como la tierra de los abuelos, como la Pachamama.**

(Reservados los derechos a la propiedad intelectual)

Educación y Renovación “Proyecto Nueva Cultura”

(Este proyecto tiene registrada su propiedad intelectual)

¿Quiénes somos?

En 1971 creamos en Burzaco, partido Alte. Brown, una escuela fundamentada en las corrientes pedagógicas de avanzada. Era un Jardín de Infantes (Mi Lugarcito, Dipregep N° 1263) chiquito pero con los objetivos muy claros; tanto que los padres que anotaban a sus hijos lo hacían por este proyecto y no por lo que veían, puesto que todo lo material estaba en construcción. Pero se derrochaba el amor que se impregnaba en todos los materiales confeccionados caseramente por las familias fundadoras.

Luego, en 1973, nos fuerzan a seguir creciendo, y creamos la escuela primaria Escuela Popular Latinoamérica (Dipregep N° 1332). Sintetizando la historia, luego se creó una Asociación sin fines de lucro, ADEC, para sostener el proyecto conformada por docentes, padres y familiares; seguimos creciendo, creando e innovando a pesar de que en algunos años lo moderno era “peligroso” (y nuestro nombre y organización también).

Compramos terrenos, edificamos una escuela cálida, llena de árboles y paredes y baños diseñados y pintados por los chicos. En 1993 se crea el secundario con el mismo nombre.

¿Qué queremos contar?

Evolucionando a partir de varias formas de trabajo que se basaban en una observación minuciosa de las estrategias que rendían mejores resultados y de las que no nos resultaban satisfactorias, y siempre creyendo firmemente en el respeto por la diversidad, intentamos una nueva experiencia, iniciada en el Jardín Mi Lugarcito, armando grupos de diferentes edades. Fuimos observando los beneficios de la integración equitativa de niños de 3, 4 y 5 años abocados al trabajar y al jugar *juntos*. Un equipo directivo investigaba constantemente y un grupo adecuadamente orientado de docentes llevaba a cabo la propuesta con observadores que constataban todas las vivencias. Los padres fueron adecuadamente informados y todos apoyaron.

Fue un éxito total que luego se fue extendiendo al primario y secundario.

Así, el llamado por nosotros Proyecto Nueva Cultura (PNC) propuso “una forma distinta de agrupación áulica, puesto que sostenemos la integración de alumnos de diferentes edades cronológicas y distintos niveles de aprendizaje, compartiendo la aventura del conocimiento; juntos, en una misma aula, con un coordinador docente y durante un año lectivo.

¿Es esto un trabajo en talleres? No. Nuestra experiencia supone la integración continuada de un mismo grupo de alumnos heterogéneos, con diferentes características, guiados por un docente calificado, con el sostén de un Plan Institucional y un equipo pedagógico compacto y solvente.

¿Es esto un capricho, una postura snob? No. Esta experiencia se sostiene en sólidas posturas. Veamos:

Generalidades: Cuando debemos definir qué es un niño, cómo es o cómo aprende, nos encontramos tironeados por varias y disímiles propuestas. Hoy sabemos que las respuestas a esas preguntas exceden los límites de la psicología evolutiva y se extienden a otros campos teóricos, ya que “conocer y comprender a un niño implica dar cuenta tanto de la compleja trama constitutiva de su singularidad como de las relaciones que establece con los demás”.

De lo que sí estamos seguros es que no madura “en el vacío”, sino en una cultura y en un tiempo histórico concreto y real... ¿y qué mayor realidad que lo

heterogéneo del mundo en que nos toca vivir y de sus relaciones?

Visión del hombre: La naturaleza, el cosmos, y entre ellos el hombre, no se conforman de manera uniforme, lineal, unívoca. La variedad de las especies, sus comportamientos diferentes, los aportes de los individuos, permiten el enriquecimiento de las formas, aseguran la evolución, permiten el equilibrio, sostienen el crecimiento.

La escuela convencional sostuvo siempre una forma de enseñanza o de adoctrinamiento a contramarcha de la vida misma. Ninguna situación en la vida de ningún ser humano se realiza con seres en idénticas condiciones. El vivir implica cambios constantes, abordar realidades variadas con gente variada. Solo la escuela se ha empeñado en que se “aprende” más si se está con personas de igual edad.

Visión del conocimiento: La escuela tradicional sostiene un sistema lineal acumulativo en el cual los docentes “dan” los temas que “deben” saber los alumnos de determinada edad. Estos memorizan estas informaciones a las cuales el docente “agrega” otras que continúan a las anteriores.

Si alcanzar un conocimiento fuera tan sencillo como llenar un buzón, los sistemas educativos no tendrían por qué fracasar, como sucede.

En los últimos años se ha venido demostrando que el conocimiento, ampliando lo que decíamos más arriba, se construye y que esta construcción es “armada” por el alumno en forma individual, creativa y con acciones mentales totalmente personales e intransferibles; y es necesario actuar sobre el conocimiento para hacerlo propio.

Las categorías del conocimiento están relacionadas unas con otras y nuestra propuesta de grupos heterogéneos permite *que los caminos del saber se puedan transitar, desandar, enriquecer, complementar individualmente y con los otros y que pueden hacerlo cuantas veces lo necesiten. Nuestros planes se repiten en espiral y abarcan y retoman los diferentes grados de dificultad de un conocimiento permitiendo que cada alumno se incorpore y maneje el estímulo y la energía del grupo y lo combine con sus propias necesidades.*

Visión social: El desarrollo humano se adquiere y ejerce en todo tiempo y lugar (familia, escuela, trabajo, jardín de infantes, salidas, etc.) y es en estos

ámbitos que los niños encuentran los recursos necesarios para aprender. Por lo tanto es muy claro que no podemos homogeneizar la educación. No podemos olvidar que uno aprende mucho más de las diferencias que de las igualdades. Hoy la vida está plagada de sinsentidos, cuya primera causa es la incomunicación y la desvalorización del otro como ser humano al que se debe respetar y con quien se debe convivir. La crisis ha movilizó a la UNESCO, que viene celebrando desde 1997 encuentros con científicos, filósofos, creadores y dirigentes del mundo entero, en los cuales se debate *el aprovechamiento, compartido de los conocimientos, los intercambios entre culturas* (véase Feria de Latinoamérica) *y la preservación de la diversidad cultural*, (dice el secretario de la UNESCO). Prevalece la incapacidad de alcanzar consenso, comprensión y compromiso.

Nuestros chicos no comienzan ninguna tarea sin antes acordar qué quieren, para qué lo quieren, cómo lo piensan realizar y analizar las diferentes propuestas y viabilidad. Entretejen así los propios saberes en un ámbito de trabajo solidario y de colaboración.

Los grupos heterogéneos permiten el desarrollo de estructuras cognitivas cada vez más complejas, porque también se permite una continua reorganización, partiendo de las modificaciones individuales de cada uno de sus integrantes, *enriquecimiento cuyo alcance es siempre mayor a la suma de las partes*.

El PNC promueve el intercambio del capital cultural que cada niño o joven trae, para mejorarlo, ampliarlo o reformularlo, aspirando a que ese conocimiento se transforme en “patrimonio colectivo”.

Todos estos años de experiencias han demostrado que “la interrelación de niños con diferentes niveles de aprendizaje, enriquecen las relaciones interpersonales y potencian ilimitados aprendizajes individuales o grupales”. Este trabajo cooperativo brinda la oportunidad de crecer social, analítica y conceptualmente, pues resolver problemas con otros exige que los alumnos investiguen, exploren, expliquen, desafíen, modifiquen, interpreten y comuniquen sus ideas con eficacia, además de desarrollar la independencia y la autoestima.

Proyecto Nueva Cultura: El PNC propone traer la vida al ámbito escolar, recrear la situación social desde la heterogeneidad, tal como la vida nos la presenta y, desde la potencia generadora de sus fuerzas, proyectar al alumno hacia el conocimiento de sí mismo, de los otros y del medio con el cual convive, del cual debe ser custodio, y de los valores en su dimensión proyectiva (¿qué tal

nuestros alumnos en la Cumbre de los Pueblos?).

Solo así, desde su yo individual y su yo social, en una postura ecológica con el mundo, surgiría el hombre del futuro, el que podría ir al encuentro de un futuro próximo que, aunque tormentoso o plácido, lo encontrara preparado para confiar en sus fuerzas, sus conocimientos, sus creencias y las del grupo.

La experiencia de los Talleres de Arte en Grados de Aceleración

*Lic. Mariana Spravkin
Lic. Gustavo Vargas*

Introducción

Música y Plástica, forman parte históricamente de la currícula con una carga horaria de entre una y dos horas semanales. Los Grados de Aceleración, además del dictado habitual de clases, cuentan también con Talleres que implican el trabajo de *toda una jornada escolar* (mañana o tarde completa) en torno a una propuesta ligada a la Plástica o la Música. Indudablemente esto representa un doble desafío: por un lado, la experiencia de una propuesta de trabajo intensiva con las artes, pero simultáneamente esta experiencia está dirigida al trabajo con alumnos y contextos escolares “difíciles”.

¿Es posible desarrollar una aspiración de este tipo con alumnos repitentes y de “atención lábil”? ¿Qué grado de convocatoria o interés tiene el arte? ¿Cuáles son las posibilidades de sostener la tarea en un tiempo mucho más extenso que el habitual? ¿Qué calidad de producciones es posible alcanzar? Estos y otros interrogantes se nos plantearon a los equipos de trabajo, y lo que en un primer momento parecieron problemas difíciles de sortear, poco a poco fueron encontrando alternativas interesantes, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como desde la adhesión de los alumnos.

Esta ponencia presentará el marco general en el que se encuadra la experiencia de los Talleres de Arte de los Grados de Aceleración, así como las propuestas concretas que se han desarrollado en Música y Plástica y las reflexiones que todo este proceso dio lugar en quienes participamos en él.

1. Los grados de aceleración

El programa conocido como Aceleración⁽¹⁾, perteneciente a la Secretaría de Educación del GCBA, atiende la escolaridad de niños y adolescentes que cuentan con dos o más años de sobreedad a partir del cuarto grado del nivel primario. Para ello implementa un dispositivo escolar que les permite completar sus estudios primarios y adquirir los saberes necesarios para su ingreso y permanencia en la escuela secundaria⁽²⁾.

Para la consecución de dichos propósitos se han conformado los *Grados de Aceleración*. Se denomina así a grados en los que los alumnos cursan los contenidos escolares correspondientes a 4to. y 5to. grado y a 6to. y 7mo. grado, desarrollando en un año los contenidos escolares correspondientes a dos. Estos contenidos abarcan no solo los de las llamadas áreas básicas sino la totalidad de la currícula escolar, en la convicción de que todas las áreas del conocimiento realizan aportes particulares y no sustituibles a la formación de los alumnos. De este modo Música y Plástica, como disciplinas que forman parte de la currícula escolar integran la programación de los Grados de Aceleración.

2. Los talleres

2.1 Origen, aspectos organizativos y encuadre de trabajo

Los maestros de Grados de Aceleración reciben una capacitación organizada por el Programa, la misma tiene lugar una vez por mes durante una mañana o tarde de trabajo. En dicho horario, los alumnos asisten a la escuela y participan de un *taller* destinado a una disciplina curricular, ya sea Educación Física,

¹ El nombre completo de dicho Programa es: "Programa de Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el Nivel Primario"

² Terigi, F.: "Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración" Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación, GCBA (2002).

Plástica, Música o Tecnología, los que están a cargo de docentes curriculares en comisión de servicios para el Programa. Estos docentes han sido seleccionados de acuerdo a su perfil profesional por el Programa, para lo cual se ha solicitado asesoramiento a las correspondientes Supervisiones.

Estos maestros curriculares cumplen una doble función: son maestros de Plástica/Música de alguna de las instituciones del Programa y como tales tienen a su cargo el dictado de su disciplina en los Grados de Aceleración correspondientes a dicha escuela. Al mismo tiempo imparten los *talleres* itinerando por distintas escuelas del Programa según un cronograma previamente establecido, el que las escuelas ya conocen desde el inicio del año. Es así que los docentes desarrollan los talleres con los propios grupos de alumnos así como con otros grados de los que no son sus maestros habituales.

Los *talleres* cuentan con dos o tres encuentros de trabajo al año y en el mismo cuatrimestre, los que pueden desarrollarse o no en forma consecutiva. La carga horaria se extiende a lo largo de toda la jornada escolar en un turno, ya sea mañana o tarde.

La planificación de los contenidos y las actividades de los talleres, así como la evaluación de los mismos, está a cargo de los docentes conjuntamente con un especialista del Programa. Los materiales de trabajo los provee el Programa en función de las actividades planificadas.

2.2 Planteos e interrogantes iniciales

Dadas las características de la organización de los talleres, así como las de la población de alumnos que los mismos atenderían, se plantearon inicialmente algunos interrogantes.

En principio, la carga horaria resultaba un punto sobre el que había que trabajar. Plástica y Música cuentan con una carga horaria de una hora semanal para las escuelas de jornada simple y dos horas semanales para las escuelas de jornada completa. Hasta la presente propuesta no se habían desarrollado con anterioridad otras experiencias en las que debiera sostenerse el trabajo de Plástica o Música durante un período de tiempo tan extenso como lo es toda una mañana o una tarde.

Esta fue una de las inquietudes planteadas, justamente por la necesidad de mantener la atención, el interés y el nivel de trabajo de una población escolar que se consideraba con mucha tendencia a la dispersión, de atención lábil y grados

que no venían constituidos de años anteriores, dado que se conformaron con integrantes de diferentes grupos escolares de la misma u otras instituciones.

Otra preocupación fue cómo se desarrollaría el vínculo entre el docente y los alumnos, dado que en muchas oportunidades los talleres estarían a cargo de un maestro curricular no conocido por los mismos y ajeno a la institución. El docente se encuentra, en muchos casos, por primera vez con los alumnos para la realización del taller, aunque previamente haya tenido una breve visita para interiorizarse a grandes rasgos de las características del grupo.

Finalmente, dado el cronograma previsto por el Programa, entre un taller y otro siempre queda un período de tiempo no menor a un mes y en algunos casos bastante mayor. Se planteó entonces cómo sostener la adhesión a una propuesta que se desarrollaría en períodos distantes.

3. Los talleres de Arte

La idea vertebral de los talleres de Arte es la de enriquecer las experiencias y conocimientos estético-expresivos de los alumnos de los Grados de Aceleración, desarrollando propuestas que ampliaran las experiencias que reciben habitualmente en las clases de Música y/o de Plástica. Las propuestas de trabajo de los talleres de Arte se formularon tomando en cuenta los perfiles profesionales de los docentes que los tendrían a su cargo.

Se apunta a aprovechar la carga horaria prolongada para proponer a los alumnos actividades secuenciadas que permitan alcanzar una mayor profundización y abordar mayores niveles de complejidad. También se generaron distintas propuestas tomando en cuenta si el taller consta de dos o tres encuentros en el cuatrimestre.

A continuación desarrollaremos las características específicas y algunas de las propuestas de los talleres de Plástica y de Música.

3.1 Los talleres de Música

Cada uno de los docentes a cargo de los talleres de Música cuenta con conocimientos adicionales a la formación específicamente musical que ha puesto al servicio del dictado de los talleres. En tal sentido, uno de los docentes con formación en el ámbito de la producción radial propuso la realización de talleres

con la finalidad de elaborar un programa de radio. Otro docente, que cuenta con formación audiovisual, por su parte, propuso la realización de talleres con el objetivo de armar un video con dibujos animados. De este modo, las fortalezas de los docentes en estos campos permitieron acrecentar el marco de experiencias que los alumnos puedan recibir asiduamente en el ámbito escolar, brindando una oferta diferente y particular para estos grados.

Una de las preocupaciones más fuertes en el ámbito escolar, en relación con la música, es la de arribar a determinados productos susceptibles de ser presentados en diferentes ocasiones escolares. Muchas veces, en pos del producto buscado, no se detiene a analizar de qué manera la participación de los alumnos en estos proyectos proporciona nuevos aprendizajes sin descuidar los contenidos propuestos en el diseño curricular. Podría ocurrir que en la búsqueda de un producto de calidad quedaran empobrecidos los procesos de aprendizajes y la igualdad de oportunidades de aprender para todos los alumnos de un grado.

Tomando en cuenta estas cuestiones, se trabajó con los docentes para que ambos talleres se diseñaran a partir de la propuesta curricular de la jurisdicción y resultaran el marco en el cual fuera posible poner en marcha contenidos de distinto tipo. De este modo, además de los conocimientos propios del armado de un programa radial o de la elaboración de un video con dibujos animados, se seleccionaron contenidos específicos musicales de la propuesta curricular de la jurisdicción. En ambos casos se pretendió arribar a un producto en cuyo proceso de elaboración los alumnos accedieran tanto a conocimientos propios de la tarea de producción radial y producción de video con dibujos animados, como a desarrollar contenidos de la currícula de música.

Con esta idea, el guión del programa radial giró en torno a la música y los instrumentos característicos de la región del noroeste de nuestro país, y la realización del video con dibujos animados tomó la problemática de la representación gráfica del sonido en el campo de la altura.

Video con dibujos animados

El grado de aceleración 6to. y 7mo., había venido desarrollando experiencias individuales con Música y Plástica en su trayectoria escolar. Hasta ese momento no se propuso ninguna experiencia que permitiera a los alumnos participar de una realización en conjunto con ambas disciplinas. Música e imagen son lenguajes artísticos que pueden nutrirse mutuamente para alcanzar una rica

experiencia, tanto educativa como de producto de artístico, y la realización de un video con dibujos animados resultó una experiencia óptima en tal sentido.

El discurso musical en conjunción con la imagen adquiere un nuevo significado, de la misma manera que la imagen adquiere otra dimensión junto con la música. De esta forma este taller también intentó dar respuesta a uno de los propósitos de la enseñanza en relación con la necesidad de brindar a los alumnos experiencias de proyectos integrados entre las disciplinas del área de artes.

Para pensar el guión del video se partió de una idea planteada en un estudio de investigación llevado a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El estudio presume que estímulos pedagógicos percibidos por audiovisión, que presentan las relaciones musicales reforzadas por imagen en movimiento, ayudarían al alumno a establecer los mecanismos que rigen los procesos de codificación y decodificación del lenguaje musical, con mayor eficacia que los recursos multimedia utilizados habitualmente según diversas metodologías.

En dicha investigación se menciona que el dibujo animado parecería constituir un recurso calificado para representar las relaciones que establecen los sonidos en el tiempo y un medio eficaz para orientar su aprendizaje en las etapas iniciales porque permite representar signos en movimientos en un espacio acotado que además atrapa al pequeño espectador con su magia, es decir, por su poder comunicativo altamente motivador. El video permitiría percibir sincrónicamente música e imagen en movimiento proporcionando un refuerzo facilitador del proceso de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones el guión consistió en personajes que dibujaran sonidos con diferentes direcciones de altura. Se presentan cuatro muñecos, cada uno realiza un diseño gráfico diferente con su correspondiente correlato sonoro sincrónicamente a la aparición del gráfico. Luego de dicha presentación se suceden secuencias que realizan diferentes combinaciones de los diseños de cada personaje. De esta forma el material producido en el taller por los alumnos del grado de aceleración podría ser utilizado por el docente como material pedagógico en otras clases con el propósito de que otros alumnos identifiquen auditivamente variaciones continuas de altura ascendentes y descendentes.

En primer término, la tarea en el taller consistió en mirar distintos videos de animación para determinar que la imagen en movimiento consistía en una sucesión de imágenes fijas así como diferentes estilos de videos y la relación

imagen-sonido. A continuación se elaboraron con plastilina los muñecos que formarían parte de la animación. Paralelamente, en las clases se trabaja con los alumnos, en la presentación del contenido, las variaciones continuas de altura realizando imitaciones vocales, representaciones corporales y gráficas según la dirección del sonido. Posteriormente, se comenzó con el trabajo de toma fotográfica y grabación de sonidos, para finalmente, a partir de un programa informático, realizar la producción del video.

3.2 Plástica

El diseño de los talleres de Plástica es, actualmente, el fruto de un trabajo en equipo formado por los docentes a cargo y el especialista del Programa. Para encarar el diseño de los talleres se realizan reuniones conjuntas, posteriores a la realización de los talleres, con el fin de analizar didácticamente y en conjunto los procesos que en ellos han tenido lugar y la proyección de los próximos encuentros.

Varias son las propuestas que forman parte de los talleres de Plástica; todas ellas toman como eje alguno de los contenidos del diseño curricular y lo despliegan en una secuencia de actividades que abarca la totalidad de los encuentros que dura el taller, es decir, dos o tres encuentros. Se tiene siempre en cuenta que cada uno de los encuentros tenga una apertura que contextualice la tarea a desarrollar (si se trata del primer encuentro) o que la retome (si se trata de un encuentro posterior) y un cierre que permita evaluar el proceso parcial o el ciclo completo de trabajo.

La información acerca de las características del grupo con el que se trabajará y de la institución, permite formular algunas anticipaciones y posibilita diseñar alternativas que permitan tomar decisiones más flexibles. Muchas veces, antes de desarrollar un taller en una nueva institución, se realizan entrevistas al docente de plástica que dicta las clases habituales para conocer las características del trabajo que se ha venido desarrollando hasta el momento y también del grupo de alumnos. No obstante, las propuestas de los talleres no tienen que estar necesariamente ligadas a los contenidos que está desarrollando el docente de plástica habitual, sino se apunta a encarar una tarea complementaria cuyas características se ven facilitadas por el tiempo prolongado y garantizada por la presencia de materiales y herramientas con los que no siempre se cuentan en estas instituciones.

Se tiene en cuenta, permanentemente, que las propuestas no caigan en un “hacer por el hacer mismo”, es decir, en una postura activista vacía de toda otra intención que la de alcanzar determinado producto. Por el contrario, se apunta a que toda propuesta implique situaciones de aprendizaje en relación con las artes plásticas y con el mundo de la imagen.

De todas las propuestas de los talleres de Plástica se han elegido para narrar algunos ejemplos que han sido particularmente interesantes y que permiten analizar sus características y alcances.

El taller de grabado: xilografía

El grabado es una técnica de reproducción multiejemplar de larga tradición en las artes plásticas; sin embargo, su presencia en la escuela es mucho más reciente, más aun en el caso de la xilografía (grabado en madera) que, por sus características, no resulta adecuada para tiempos muy acotados y grupos numerosos. La xilografía resulta un procedimiento complejo dado que implica el tallado de una placa de madera, el uso de una herramienta muy afilada, como lo es la gubia, la realización y pasado de bocetos, la inversión de la imagen y los procesos de entintado/estampado que llevan a la obtención de las copias.

La posibilidad de contar con toda una mañana o tarde de trabajo nos permitió pensar en desarrollar estas experiencias con los alumnos, siempre tomando en cuenta que el proceso completo se alcanzaría al cabo de los tres encuentros⁽³⁾ que la propuesta xilográfica requiere. La secuencia de trabajo se organiza de la siguiente manera:

- Presentación del grabado como expresión plástica propia de las artes visuales. Sus características (multiejemplariedad, inversión de la imagen). Apreciación de producciones de algunos grabadores.

- Realización de bocetos, análisis de los mismos para su enriquecimiento: consideración de la interacción de planos blanco/negro, el uso de elementos gráficos y de la inversión de la imagen.

- Proceso de elaboración de la matriz: pasado del boceto y tallado.

- Proceso de entintado y estampado. Copias experimentales, uso de distintos papeles, diferentes contrastes entre el color del soporte y el de la matriz. Intervención de copias, técnicas mixtas. Realización de copias individuales e

³ Los talleres de xilografía se desarrollan siempre que se cuente con tres encuentros, no pudiendo adecuarse a tiempos más cortos.

integración del propio trabajo en una producción grupal y/o subgrupal.

- Co y autoevaluación del proceso de trabajo y análisis de las producciones.

Taller de máscaras

A diferencia de la experiencia xilográfica, que no puede ser desarrollada en menos de tres encuentros, el taller de máscaras es posible de ser desarrollado en dos o de tres sesiones de trabajo, adaptando la secuencia a los módulos de tiempo con que se cuente.

El contenido central del taller de máscaras es *la imagen tridimensional*, en particular el *alatorrelieve* como forma escultórica, poniendo el acento en lo referido a las formas y espacios voluméricos en este tipo de representaciones. Asimismo, se trabaja en torno a las características particulares de este tipo de expresión, contextualizando su presencia en diferentes culturas.

Se realizan propuestas para trabajar desde el gran formato hasta el pequeño formato; partiendo de la construcción de estructuras sobre las que posteriormente se incorporarán los volúmenes así como los elementos que aporten texturas y color.

Este taller permite a los alumnos desarrollar un interesante proceso de investigación en relación a las posibilidades que ofrecen materiales no tradicionales para la realización escultórica así como adentrarse en la resolución de los aspectos técnicos necesarios para el logro del proyecto personal de trabajo. A su vez, se trabaja un tipo de expresividad que se aleja del naturalismo y de la convención visual habitual para adentrarse en otras modalidades expresivas.

4. Algunas reflexiones finales

Con un poco más de dos años de implementación del Programa y de los talleres, podemos hoy acercar algunas reflexiones, como respuesta a nuestros interrogantes iniciales.

A partir de la experiencia, hoy sostenemos que aun en contextos de dificultad, cuando la propuesta pedagógica es valiosa, el arte es una alternativa sin precedentes que permite a los alumnos no solamente concretar producciones valiosas sino, al mismo tiempo, restaurar su vínculo con el aprendizaje así como

su capacidad simbolizante, deteriorada por su historia personal y escolar.

En lo referido a la carga horaria de los talleres, podemos afirmar que es posible mantener un trabajo sostenido, con buena calidad de producciones y que tenga validez pedagógica en un período de tiempo mucho mayor que la carga horaria habitual. No solo es posible sino que podemos afirmar que los alumnos han hecho una apropiación del tiempo y nos hemos encontrado muchas veces con que no quieren hacer recreos o cortes en la tarea para no interrumpir el trabajo que se está desarrollando.

Pensamos que esto se debe al hecho de que las propuestas resultan atractivas y desafiantes para los alumnos. Pero esto solo resultaría insuficiente si no estuviera fundado en una sólida organización didáctica que prevé los contenidos, la secuenciación de los mismos y de las actividades en los que se encararán; la organización del tiempo, del espacio y de la presencia y uso de elementos de trabajo. Asimismo, creemos que es fundamental el sostenimiento por parte de los docentes de normas y actitudes de trabajo que permitan la convivencia y producción grupal, cuya presencia marca las condiciones necesarias para llevar la tarea estético-expresiva adelante.

Asimismo, no se nos pasa por alto que el Programa aporta recursos de trabajo sin los cuales muchas propuestas no podrían desarrollarse. No obstante, afirmamos que la sola presencia de los materiales no es la fuente de interés y conocimiento, sino la propuesta que el docente realiza a partir y con los mismos, los niveles de dificultad que plantea, los espacios de autonomía para la toma de decisiones y la reflexión sobre la acción.

A la vez, sostenemos que el interés que generan propuestas como las descritas anteriormente, son fuerte generadoras del vínculo docente-alumno como así también de los alumnos entre sí.

Queremos señalar que, lo que hoy aparece narrado como experiencia así como las conclusiones a las que hoy podemos arribar, es fruto de un trabajo en equipo, sostenido desde el inicio del Programa. Todo ello ha sido sujeto a procesos de análisis, sistematización, discusión y sucesivas modificaciones que siguen orientando nuestras tomas de decisiones.

*Raíces con Identidad.
Contenedores y contenido del Programa Historias Bajo
las Baldosas*

**Jornadas Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Edu-
cativo**

*Lic. Marcelo Weissel
Lic. Leonora Zamudio*

Resumen

El presente trabajo reflexiona acerca del rol del docente como “descubridor” de valores culturales utilizando ejemplos del contenido y de los contenedores del Programa Historias Bajo las Baldosas, aplicados a alumnos de escuelas de adultos y centros de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El suelo de la ciudad, que pisamos cotidianamente, cubre una infinidad de elementos e historias que, como potentes raíces, esperan ser descubiertas para hacerse lugar y nutrir la diferencia y la diversidad creativa. En el presente texto se busca transmitir la experiencia lograda en la búsqueda y utilización de recursos culturales y naturales para valorizar la identidad de los habitantes de la ciudad desde un carácter formativo público.

Palabras claves: *identidad - diferencia social - diversidad creativa - trans-*

formación del ambiente - material - recursos culturales y naturales

Introducción

Todos los días pisamos superficies que en la ciudad han sido cubiertas por innumerables mantas de cosas o artefactos que englobamos dentro del concepto de “cultura material”. Estas mantas de fragmentos de artefactos enterrados son el sustento de nuestras historias porque han sido testigo de momentos pasados de la historia; por esta razón componen lo que hemos denominado “*Historias Bajo las Baldosas*”. Todas las ***cosas enterradas tienen curriculum vitae cultural propio***. Cada cosa está impregnada de historias de vida y de trabajo que, día tras día, intrincaron patrimonio cultural y construcción física de la ciudad a través de sus más de 400 años.

Si en una excavación encontráramos una cantidad de maderas y carbones podríamos suponer y rastrear de dónde vienen, para qué fueron usadas y la historia de formación del suelo en el cual dimos con el hallazgo. Sin la madera, los primeros porteños no podrían haber hecho fuego y cocinado, haberse cobijado y calentado al reparo de las primeras construcciones de madera también. Tampoco podrían haberse sustentado las sociedades originarias hace 12.000 años atrás, ni podrían haber existido, mucho más luego, las sociedades anónimas de explotación forestal, que durante los siglos XIX y XX conquistaron y explotaron el recurso y la gente indiscriminadamente. Hablamos del norte proveedor de madera, allí donde crecían las olorosas maderas que luego serían instaladas en los suelos de Buenos Aires para deslizar el ferrocarril, el tramway o los primeros vehículos particulares en elegantes calzadas de tacos de algarrobo.

La superficie que pisamos todos los días es lo que necesitamos para desplazarnos. ¿Cuáles serían las superficies que necesitamos para afirmarnos en nuestra identidad? ¿Y cuáles para desarrollar la diversidad creativa?

Si bien nos alimentamos diariamente de productos de la naturaleza, no estamos acostumbrados a alimentarnos de raíces culturales. Es que aunque los ejemplos de esta segunda alimentación sean variados, hay muy pocos que muestren cómo alimentarnos de las raíces culturales del suelo de la ciudad en que vivimos. Nos alimentamos de productos agrícolas, inclusive ingerimos a veces pedacitos de tierra, pero pocas veces reconocemos dónde estamos parados

en la historia.

El Programa Historias Bajo las Baldosas

El Programa Historias Bajo la Baldosas nace en el marco de la Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires como parte integrante de su política de educación para la preservación. Así, plasma aspectos sociales centrales para promover la formación científica y técnica en la valorización de los recursos culturales. El objetivo: comunicar el pasado y el presente del “Lugar Buenos Aires”.

Toda la ciudad y no solo sus recursos más claramente culturales como los museos o bibliotecas, tienen un valor para la formación ciudadana. El Programa busca recuperar la memoria, “revelar” lo oculto bajo la ciudad, valorar las obras realizadas en su interior y comprender e interpretar el paso del tiempo que se condensa en ese vivo reloj llamado historia.

Durante los últimos 20 años muchísimos referentes materiales de nuestra historia cultural y natural han sido sacrificados por diferentes lógicas (represión, marginación, olvido, comercio, especulación inmobiliaria, etc.). Frente a esta situación, las ciencias interesadas en preservar la memoria y los testigos materiales de la historia, promovieron el desarrollo de metodologías de preservación por registro. Así se fueron recuperando y conservando antecedentes de nuestros antepasados, pedazos de baldosas de un gran mosaico, de un rompecabezas que siempre cambia de forma. Así la historia urbana y sanitaria, la historia del transporte, la paleontología y la arqueología urbana se defendieron ante la destrucción y desaparición de contextos y evidencias cruciales para entender el paisaje ciudadano.

Hoy en día el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con una Dirección de Casco Histórico y varias áreas físicas de protección histórica, que otorgan preservación parcial a diferentes recursos, fundamentalmente edificios. No sucede lo mismo con los recursos arqueológicos y paleontológicos. En este sentido el Programa acompaña al Programa de Arqueología Urbana de la Dirección General de Patrimonio, fundándose en antecedentes como el Programa por la Memoria de Buenos Aires (1997-1999) y las tareas del Gabinete de Arqueología de la Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico

Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (1999-2000).

El Programa Historias Bajo las Baldosas está compuesto por organismos gubernamentales y no gubernamentales como Secretaría de Educación, la Junta Central de Estudios Históricos, la empresa Aguas Argentinas, la empresa del Estado Subterráneos de Buenos Aires, la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Educación, la Secretaría de Infraestructura y Planeamiento, la Subsecretaría de Turismo dependiente de la Secretaría de Producción, Turismo y Desarrollo Sustentable y Descentralización y Participación Ciudadana.

La Secretaría de Educación a través del Programa Buenos Aires en la Escuela dependiente de la Dirección General de Educación coordina alternativas pedagógicas para dar a conocer la cultura urbana y la ciudad a los alumnos de todas las escuelas de gestión pública colaborando con instituciones y organismos públicos y privados. En este sentido, se considera a la escuela como el ámbito ideal para la instalación de contenidos sobre la defensa del Patrimonio Cultural tangible e intangible. Esta tarea es una tarea colectiva, con la coparticipación de los socios del programa. Lugares y museos donde se realizan las visitas guiadas del programa, contribuyen a la mejora de dichos lugares, lo que posibilita la interacción y difusión de la Ciudad.

Los socios del Programa Historias Bajo las Baldosas son:

- Museo de la Casa Rosada, donde se realizan visitas a las galerías subterráneas de la Aduana Taylor y Fuerte de Buenos Aires.
- Museo del Patrimonio de Aguas Argentinas en el Palacio de las Aguas Corrientes.
- Zanjón de Granados.
- Centro de Interpretación del Sitio Fundacional, Plaza Cristóbal Colón.
- Museo Argentino de Ciencias Naturales «Bernardino Rivadavia».
- Manzana de las Luces.
- Palacio de las Artes de Belgrano.
- Restaurante Michelangelo.
- Cementerio de la Recoleta.

En los últimos tres años han concurrido más de 10.000 personas en carácter de público en general y estudiantes de todos los niveles de enseñanza (Adultos al

Arroyo Maldonado, subte en construcción Línea H, túneles en desuso del Hospital Moyano). Si bien las actividades principales se basan en visitas guiadas, también se presentan otras actividades que son ofertadas en folletos, la página web del programa, materiales editados por la Comisión para la Preservación y el Boletín escolar trimestral de Buenos Aires en la Escuela. Estos medios son:

Libros, folletos y videos informativos

Libros

1) Libro “Historias Bajo las Baldosas”. Cuenta el antes y el después de la Ciudad de Buenos Aires, a través de un personaje nativo integrante del acontecer de cada tiempo: “*Corría el año 1536. Parado en un islote poblado por juncos, en medio de un terreno pantanoso, frente al Río de la Plata, el indio Cirieme ve llegar extrañas embarcaciones...*”. Así comienza a relatarnos este libro, en el cual se apoyó el lanzamiento del programa. Dirigido al público infantil de una franja entre 8 a 12 años -aunque el nivel de información y el estilo narrativo lo convierten en un texto para todas las edades-, en este libro se cuenta el antes y el después de la Ciudad de Buenos Aires, comenzando por su barranca, sus arroyos y entubamientos, los túneles construidos desde los jesuitas hasta hoy, los ríos subterráneos de agua potable y cloacas, el transporte subterráneo, y hasta los mamíferos primitivos que habitaban el lugar. El libro se distribuyó en las escuelas a través de la Secretaría de Educación, y se puede consultar en bibliotecas o descargar sus capítulos completos en formato PDF, listos para imprimir.

2) Libro “El Subsuelo y la Ribera, imágenes del recuerdo reflejadas en el presente”. Contiene textos, dibujos y fotografías antiguas y actuales que muestran el subsuelo de algunas zonas de nuestra ciudad y permite ver las transformaciones operadas en los distintos lugares mediante la superposición de las imágenes. Se puede observar desde las características de una vivienda de fines del siglo XIX, hasta imágenes de la ribera del río, cuando las aguas llegaban a lo que hoy son las avenidas Paseo Colón-Leandro N. Alem, las cuencas de los arroyos Vega y Maldonado, o de la construcción del transporte subterráneo. Son 43 imágenes de algunos sitios que ya no están a la vista y de otros que hoy vemos transformados.

3) Libro “Ciudad Baldosa”. Una ciudad organizada por sus baldosas cuadradas, en el piso y en la manzana, nos desafían con su regularidad a situarnos en una tabla de ajedrez, con una estrategia, un sentido, una razón, un acertijo que cuestione la hegemonía de Gardel desde lo más profundo del ser del suelo porteño: pozos, aljibes y túneles de un lugar sobre el que caminamos seguido.

4) Libro “Investigaciones y Ficciones Bajo las Baldosas”. Con el formato de Cuadernillo Educativo, pasan a formar parte de esta colección todos los trabajos ganadores del último concurso Historias Bajo las Baldosas 2004. En dicha edición del Concurso participaron más de 90 trabajos individuales y grupales versando sobre una gran variedad de enfoques y perspectivas del pasado oculto en túneles o en historias vivas de dioses, gliptodontes y vitrales mágicos.

Folletos

1) Folleto sobre Paleontología Urbana de Buenos Aires. Es de carácter informativo y cuenta la historia ambiental del territorio de la Ciudad de Buenos Aires y la historia de la investigación paleontológica de Buenos Aires. Incluye un esquema gráfico del suelo natural de la Ciudad, indicando formaciones geológicas, profundidades y cronologías. Incluye además un mapa donde se observan los sitios de hallazgos paleontológicos y de aquellos lugares que pueden ser visitados.

2) “Interpretación de la Ribera en el área fundacional”. En la cripta que se encuentra dentro del Monumento a Cristóbal Colón, en el Parque Colón, se puede visitar una muestra permanente, donde se desarrolla un análisis histórico de lo acontecido en la Ciudad desde la fundación hasta nuestros días, tomando como eje su área fundacional. Para promover esta muestra, se ha publicado un folleto que resume todo su contenido. En los 8 paneles que componen la muestra se puede leer una cronología de este análisis, acompañado por imágenes que ilustran los acontecimientos históricos. También se puede ver en la cripta lo que queda de los objetos donados originalmente por la colectividad italiana en 1921.

3) “Los aljibes. El agua en la Ciudad de Buenos Aires”. Es un inventario de pozos y aljibes de la Ciudad de Buenos Aires, dando como resultado el trabajo de investigación sobre los aljibes y el agua en la Ciudad. En el patio de la

Escuela de Educación Técnica N° 6 Fernando Fader -pasaje La Porteña 56- se puede ver un antiguo aljibe y visitar su cisterna. Allí se exponen dos paneles, que relatan la historia del establecimiento y aportan datos sobre los aljibes y el agua en la Ciudad de Buenos Aires.

4) “Investigación histórica y arqueológica en Plaza Flores”. A partir de mayo de 2004 se desarrolló en el Centro de Gestión y Participación N° 7 -Av. Rivadavia 7202, esquina Culpina-, una muestra permanente en la cual se exponen piezas arqueológicas halladas en las excavaciones llevadas a cabo por los arqueólogos Ulises Camino y Cecilia Mércuri durante el año 2003 en la Plaza Flores. La muestra se puede visitar de lunes a viernes de 8:30 a 18 horas. En esta exposición se busca comunicar la profundidad histórica del lugar para despertar la conciencia sobre los cambios en el medio en que se vive. En este sentido, la investigación histórica y arqueológica muestra las diferentes formas que asumió el barrio y los materiales representativos de las actividades realizadas en la plaza en cada época.

5) “La Caja de Baldosas”. En este folleto se explica muy claramente el contenido de la muestra itinerante para escuelas. En pocas palabras y con las imágenes justas se muestra la organización de 6 módulos temáticos: paleontología urbana, cultura indígena, arqueología urbana, aguas que corren, subterráneos y túneles y galerías.

6) “El Programa Historias Bajo las Baldosas”, ediciones 2004 y 2005. Tanto en el primer folleto como en el segundo se publica un plano del relieve natural de Buenos Aires con las calles y avenidas de la ciudad actual. Es una hoja de ruta para saber dónde estamos parados, diferenciando las cuencas naturales y los lugares de ocupación humana más prolongada e intensa. En el primer folleto se publicó *por primera vez* el tendido de conductos de provisión de agua potable y desagüe de aguas servidas de la Ciudad. Es un mapa de una extensa telaraña de caños que se vuelve inmanejable en el centro histórico de la Ciudad. Ambas ediciones grafican también los lugares donde hay túneles y construcciones subterráneas de interés.

Videos

1) Video “Sin historia no hay identidad”. Marco conceptual referido al patrimonio cultural tangible e intangible y la importancia de su preservación para la constitución de nuestra identidad.

2) Video “Arqueología Urbana de Buenos Aires”. Un trabajo de carácter conceptual sobre el tema. En el video se explica qué es la Arqueología Urbana, se muestra una reseña de los trabajos arqueológicos realizados en la Ciudad de Buenos Aires y se ofrece un listado de los lugares de interés arqueológico que se pueden visitar.

3) Serie de videos “Buenos Aires, viajando en el tiempo”. El trabajo realiza un recorrido histórico por diferentes lugares de la Ciudad: El Casco Fundacional, El Retiro y El Riachuelo-La Boca (este último en edición). Reconstruye paso a paso las modificaciones arquitectónicas y topográficas que atravesó Buenos Aires desde su fundación hasta la actualidad, a través del recurso de la navegación virtual por tiempos y espacios de la Ciudad. Mediante el uso de distintas técnicas que comprenden la superposición y montaje de antiguos planos con imágenes satelitales de nuestros días, o la comparación de ilustraciones y daguerrotipos de hace 150 años, con fotos actuales tomadas desde los mismos puntos de referencia.

El Bloque I se titula “El Casco Fundacional” y en él se analiza la evolución de la zona de la actual Plaza de Mayo, un sector de lo que hoy es Puerto Madero, y se observa la tradicional Manzana de las Luces y sus túneles. Desde el comienzo, el video propone insertar, sobre una imagen satelital de la zona, piezas cartográficas de hace 150 años para comprender los cambios. De este modo se podrá ver cómo la zona del casco histórico de la Ciudad conserva el trazado original que propusieron sus fundadores.

El segundo bloque se llama “Retiro” y recorre el crecimiento de ese sector de la Ciudad que, de ser un arrabal modesto, se convirtió en uno de los barrios más suntuosos de Buenos Aires. Con las mismas técnicas, en esta segunda parte, se encadenan documentos visuales con los que resulta posible observar que 150 años atrás el borde costero llegaba a lo que hoy es la Av. Leandro N. Alem. Una reconstrucción muestra que la Torre de los Ingleses y el Hotel Sheraton estarían en medio del agua si no se hubieran hecho obras de relleno, y en antiguas

fotos se ve cómo el terreno que hoy ocupan esas construcciones era usado por las lavanderas.

Muestras y materiales didácticos

1) “Costa Bajo 3”, muestra dedicada a la Arqueología y la Paleontología de la Ciudad, organizada por la Secretaría de Cultura durante el año 2004.

2) El 3 de junio de 2003 se inaugura el Centro de Interpretación del Casco Fundacional de la Ciudad de Buenos Aires en la cripta que se encuentra dentro del Monumento a Cristóbal Colón, situado en el Parque Colón, sobre la enterrada Aduana de Taylor, luego de haberse realizado su restauración y puesta en valor. Muestras subterráneas de Imágenes del Pasado.

3) Muestra de Imágenes del Pasado en la estación de subte Plaza San Martín. En la exhibición “Historia del Sitio: Estación de Subtes San Martín”, (Línea C), se puede apreciar la transformación de la zona de Retiro, desde principios del siglo XIX hasta la actualidad, a través de fotografías antiguas y dibujos del Arq. Alberto Boselli.

4) En tanto, en la Estación Juramento, (Línea D), se lleva a cabo la muestra denominada “Ciudad de Pozos y Fósiles”. En ella se pueden apreciar las piezas arqueológicas y paleontológicas encontradas en la Ciudad. Convocan: Secretaría de Cultura del GCABA, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, Fundación de Historia Natural Félix de Azara, Universidad Maimónides.

5) Algo que comenzó como una muestra itinerante se convirtió en los últimos tres años en un potente recurso didáctico. “La Caja de Baldosas” y “Las Cajas de Baldosas”, un material itinerante pensado conjuntamente con el Programa Buenos Aires en la Escuela -proas a la ciudad- para ser utilizado en el aula antes o después de realizar las visitas escolares, está compuesto por 18 Cajas de Baldosas organizadas en 6 módulos, de los cuales disponemos de 3 juegos, acompañados por una guía para docentes con materiales didácticos y actividades para desarrollar en el aula. El primer módulo se refiere a la inves-

tigación paleontológica que permite entender cómo cambiaron el ambiente y los seres vivos a través de miles y miles de años. Hay que pensar que la llanura pampeana es el resultado de la acción de antiguos mares y vientos que con sus fuerzas irreductibles allanaron el paisaje. Pero no solamente lo aplanaron sino que también le fueron sumando cosas, como mamíferos y caracoles, y fundamentalmente suelos. El segundo módulo se refiere a la cultura indígena. Esta sección busca comprender los inicios del asentamiento humano pampeano que llegan a este lugar hace unos 12.000 años y que desarrollan su modo de vida junto a otras corrientes migratorias posteriores, como la proveniente del Amazonas, hace 2.000 años, o la proveniente de Europa, iniciada hace más de 400 años. Este módulo busca que los alumnos se conviertan en arqueólogos de la cultura indígena con un antiguo estudio de caso del suroeste de la Ciudad. El tercer módulo es de arqueología urbana. La temática se inicia con el asentamiento permanente, con la concentración de personas, energía y cosas en un mismo sitio. Claro que la Ciudad no siempre fue igual, como dijimos; se inicia sin materiales de construcción, con casas de barro apisonado, tiras de cuero y paja en el techo. Estos materiales no sobreviven al paso del tiempo. Pero los arqueólogos han descubierto muchos materiales, y los invitamos a conocer sus técnicas y problemas. El cuarto módulo es para “tomar en serio”. El agua es sin dudas el elemento que permite que la vida exista, pero en Buenos Aires la relación con el agua va mucho más allá. Gran parte de nuestra ciudad está construida sobre el agua. El agua es tema cotidiano de conversación. El agua nos nombra a través del puerto (no somos bonaerenses sino “porteños”). Por lo tanto, el agua y la ciudad es el tema de esta sección. El río, el puerto, los arroyos, los entubamientos, las lluvias, las inundaciones, el suministro y la evacuación de las aguas y la contaminación son el eje para trabajar este elemento, algunas veces tanpreciado y otras veces tan odiado. El quinto módulo es el transporte subterráneo, algo que hoy nos permite “ganar tiempo” cuando vamos de un lugar a otro. Ahí abajo, en los túneles, somos casi como “bichos de otro pozo”. Por esta razón, hay antropólogos que nos estudian y publicistas que aprovechan cada centímetro para ser más efectivos en la vida moderna. De cualquier forma, el acceso masivo al subsuelo es una cuestión de todos, y así lo expresan los murales artísticos que nos remiten a muchas de las cosas lindas de la historia de nuestro país. El sexto módulo trata sobre los túneles y galerías subterráneas de Buenos Aires. Túneles coloniales para la defensa de la ciudad, complementados con los conventos y las torres de iglesias,

galerías subterráneas como las de la antigua aduana debajo de la Casa Rosada donde estuviera el fuerte. También hay túneles de interés tecnológico, como los construidos debajo de los hospitales más importantes, y las redes de servicios urbanos como el telégrafo, el correo neumático, la distribución de calefacción, llegando hasta los cables de fibra óptica para el uso de Internet. La caja incluye una guía para los docentes, restos materiales originales, réplicas, fotos, fuentes documentales, recortes periodísticos, planos, folletos, videos informativos, bibliografía para consulta y propuestas de actividades para el aula. Esta inclusión se fundamenta en la idea de poner a los alumnos en contacto con el mundo de los objetos, teniendo en cuenta la importancia del impacto informativo y emocional que produce la manipulación, que permitirá desarrollar una sensibilidad de protección por el Patrimonio Cultural.

6) Guía para docentes contiene el material informativo de cada módulo y un catálogo de TODO el material incluido en la caja, para organizar actividades para el aula.

La guía incluye:

Para el docente:

Conceptos generales y propuesta de actividades para el aula, dividido según los módulos conceptuales. Secuencias didácticas, sugerencias de trabajos para utilizar La Caja de Baldosas en función de las siguientes propuestas: La visita a la Aduana de Taylor, La visita al Zanjón de Granados, Una mirada atenta sobre los objetos, Los restos fósiles de la ciudad, La visita a la planta potabilizadora, Actividades para la utilización de los planos, Guías listas para usar, AVC diseñadas por el Programa Buenos Aires en la Escuela, dependiente de la Dirección General de Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, para usar en las siguientes visitas:

- Visita a la Sala de Paleontología del Museo Argentino de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia para sextos y séptimos grados.
- Visita a la Manzana de las Luces, túneles del siglo XVIII.
- Visita al Museo de la Casa Rosada, Fuerte y Aduana Nueva o de Taylor.
- Visita al Zanjón de Granados.

También incluye lugares recomendados para visitar, Libros recomendados, Inventario detallado de todo lo contenido en La Caja de Baldosas, Reproducción de las cédulas de los materiales incluidos en la Caja.

Para los alumnos:

Fichas con actividades para entregar a los alumnos, Planos de la Ciudad de Buenos Aires:

1. Plano base con la forma topográfica de la ciudad.
2. Planos en transparencias, para superponer, que incluyen: vías de circulación; plazas y parques; cuencas de los arroyos que cruzaban la ciudad; cloacas; redes de agua potable; sitios de hallazgos paleontológicos y sitios paleontológicos visitables; sitios arqueológicos visitables; otros sitios arqueológicos relevados; construcciones de interés enterradas y no enterradas; túneles de interés tecnológico; túneles coloniales y arroyos entubados; redes de subterráneos, existentes y en construcción; fuentes documentales escritas, testimonios gráficos y un archivo de recortes periodísticos, seleccionados para poner en relación los objetos con el contexto de uso y producción con el mundo del consumo; el movimiento de mercaderías y personas en la Ciudad de Buenos Aires; publicaciones sobre la temática urbana.

Talleres y tertulias

En la actualidad, también se ofrecen talleres de trabajo temáticos bajo el nombre de tertulias, en la escuela, tertulias ambulantes y talleres de arqueología urbana.

Tertulias urbanas para adultos:

Las tertulias son charlas dirigidas a alumnos de escuelas para adultos de la Ciudad de Buenos Aires, o a la comunidad en general. Las tertulias urbanas para escuelas tienen dos modalidades:

1. Las que se desarrollan en las escuelas, que pueden incluir también la proyección de los videos Arqueología Urbana de Buenos Aires o la serie Buenos Aires Viajando en el Tiempo.

2. Las tertulias ambulantes, que consisten en un recorrido por el Casco Histórico de la Ciudad o por la estación Perú de la Línea A de subterráneos. Las mismas están dirigidas a Escuelas de Adultos.

Las tertulias para la comunidad en general se llevan a cabo en los CGP y también incluyen, además de las charlas, la proyección de videos. Los interesados deben dirigirse a su CGP más cercano para averiguar cupos y horarios.

Talleres de Arqueología Urbana y Recursos Culturales

Los talleres para adultos trabajan la noción de patrimonio cultural con ejemplos de Historia Bajo las Baldosas. En una dinámica de dos clases, espaciadas en dos semanas, los alumnos de primer y segundo ciclo de Escuelas de Adultos de la Ciudad, realizan una práctica de investigación de la manzana donde viven, mapeando los usos del suelo y las historias del lugar para entender la historia y la economía de su barrio.

Concursos

A partir de diciembre de 2002, se desarrollaron tres concursos Historias Bajo las Baldosas en sus dos modalidades: Investigación y Narrativa ficción. Dirigido a alumnos de todos los ciclos y comunidad en general.

Conclusiones

Para finalizar, creemos que practicar la ciudadanía, la enseñanza de los derechos y deberes políticos no es suficiente. También es necesario dar a conocer esa organización urbana en la que se vive todos los días.

Consideramos la educación y la transmisión acerca de la ciudad como una herencia más de la que hacernos cargo, como un pasaje de relato a los más jóvenes o novatos para que adopten otra mirada de la ciudad propia y construyan nuevas prácticas y significaciones y como un *acto de justicia* para con los niños y jóvenes que reciben menos estímulos desde su medio social y familiar. Perder el miedo a carecer de los códigos compartidos y, por tanto, excluirse por

no pertenecer a ese mundo, apostar a transformarse, conmovirse, inquietarse, divertirse y pensarse en contacto con lo propio y lo ajeno son algunos de los desafíos a la hora de pensar en el patrimonio cultural y la diversidad creativa en la educación.

En este sentido, el trabajo ha captado la participación de diferentes públicos a diferentes escalas y definiciones. Los sitios de gestión pública han representado los de mayor visita y mejor aceptación. Cabe señalar la excelente predisposición por parte de aquellos lugares bajo gestión privada de servicios públicos concesionados para las visitas, como es el museo de Aguas Argentinas. No así para otros emprendimientos. La situación económica tiñe la relación con otros lugares de gestión privada, donde prima la lógica de privatización de los espacios y bienes públicos. “Te doy visita siempre y cuando no tenga trabajo o no me hagan lío o me traigan clientes que compren”. Ante estas restricciones, las respuestas por parte del alumnado y cuerpo docente han sido de variada magnitud. Tenemos algunos ejemplos de diferentes contenedores y contenidos. El Zanjón de Granados es un sitio de gran demanda por parte del público. La relación entre la ciudad y el organismo privado se ha formalizado, permitiendo el desarrollo de una determinada cantidad de visitas al año. Por otra parte, hemos recibido muy mal trato de otros lugares con aljibes y estructuras arqueológicas explotadas sin ninguna responsabilidad ética. En las escuelas se fueron organizando diversas iniciativas que confluyeron en identificar una forma de trabajo institucionalmente viable para desarrollar proyectos especiales. Estos proyectos parten del grupo docente, son elevados a la escuela, quien se convierte en referente institucional.

Los proyectos institucionales van desde los docentes hacia la ciudad. Durante el año 2005, trabajamos con varios proyectos institucionales complementando las iniciativas propias y necesarias de cada clase y grupo docente con los recursos y posibilidades del programa. Así trabajamos con un grupo en la escuela que está desarrollando un reclamo territorial sobre la zona portuaria como perteneciente a la comuna de La Boca, Barracas y Pompeya. El programa participó en la elaboración y difusión de los fundamentos técnicos, históricos y geológicos de la pertenencia territorial. Pocos días después del trabajo en taller la Legislatura votó la división territorial de la ciudad en comunas. Otro grupo de trabajo se organizó en Boedo. Los docentes identificaron un bien patrimonial olvidado con miras a su reutilización. Además trabajamos con Escuelas de

Adultos en Mataderos y Pompeya, donde se buscó generar entusiasmo.

Historias Bajo las Baldosas es un programa que levanta el piso para buscar los valores culturales olvidados por la sociedad, valores que se relacionan con la ciencia y los derechos cívicos a partir del entendimiento de la transformación del paisaje a través del tiempo. No es algo simple, sino que lleno de ejemplos que muestran y dan la oportunidad, a quien lo escuche, de entusiasmarse con historias diferentes a las que vivimos cotidianamente. Basta con mirar y pensar sobre el piso... Lo que pasa debajo del piso nunca se cuestiona hasta que sube el agua por alguna cañería. Pero el piso es suelo, un espacio componente del paisaje, tan vivo como todos nosotros y que los arqueólogos han entendido desde toda su complejidad.

Entonces, considerar a las Historias Bajo Las Baldosas como algo vivo presenta la posibilidad de preguntarse y de cambiar la concepción sobre el espacio y el lugar que ocupamos en esta sociedad. La posibilidad de promover la diversidad creativa, como diversidad cultural, se expresa como un concepto teórico, de carácter epistemológico, la cultura como objeto cognoscible, (Bhabha 2000). En cambio, el concepto de “diferencia cultural” es un término práctico, como un proceso de enunciación de la cultura como objeto de conocimiento legítimo y adecuado a la construcción de sistemas de identificación cultural. La diferencia cultural es entonces un objeto de identidad (acá estoy y esto soy) que se integra a campos de fuerza, de referencia, de aplicabilidad y de capacidad.

Entonces nos preguntamos ¿Cuáles son las superficies para desarrollar diversidad creativa? ¿Cuáles son los insumos para el entusiasmo y la dedicación? ¿Cómo construir narraciones acerca de la ciudad en la que vivimos? ¿Cómo reconocemos lo que perdura y resiste a las huellas del pasado en el presente? Temas tan viejos que podrían integrar las Historias Bajo Las Baldosas.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bhabha, Hommi:** *Compromisso com a teoria*. En Antonio A. Arantes (Compilador): “*Espaco da diferente*”. Pp. 10-25. Papirus Editora, Campinas, 2000.
- Seven Principles for Curriculum Reform and their Application to Undergraduate Courses. <http://www.indiana.edu/~arch/saa/matrix/homepage.html>

Anexo 1.

Arqueólogos de la Universidad de Indiana han desarrollado siete principios para la enseñanza y la aplicación de la arqueología. Estos son conocidos como MATRIX (Making Archaeology Teaching Relevant in the XXI Century). “Haciendo relevante la enseñanza de la arqueología en el siglo XXI”. Los mismos buscan alcanzar objetivos de mucha relevancia para nosotros:

1- Promover el tutelaje del patrimonio arqueológico haciendo explícito que los recursos arqueológicos son finitos y no renovables.

2- Promover la comprensión de que los restos arqueológicos están cubiertos de significado y que los arqueólogos no son propietarios ni árbitros de ese significado porque hay diversos intereses en el estudio del pasado que estudian los arqueólogos. Por esta razón, los arqueólogos comparten su conocimiento con audiencias diversas y se comprometen con esas audiencias para definir el significado y dirección de sus proyectos.

3- Reconocer diversos intereses en el pasado.

4- Promover la toma de conciencia de que la data arqueológica y sus interpretaciones son de relevancia social.

5- La práctica arqueológica está enmarcada en valores profesionales y éticos.

6- Implica el desarrollo de habilidades escritas y orales comunicativas y habilidades computacionales.

7- Desarrollar habilidades disciplinarias fundamentales en el trabajo de campo y el análisis de laboratorio promoviendo el aprendizaje efectivo a través de la incorporación de soluciones a problemas en estudios de caso o pasantías.

