

Título del libro:

**ENSEÑANZA Y PROCESOS DE CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN
NIÑOS DE CONTEXTOS RURALES.**

**Una mirada —en clave intercultural— desde la realidad educativa y
sociocultural de la provincia del Chaco**

Autora: ALEJANDRA MORZÁN

ISBN 978-987-33-0435-4

**Impresión realizada con recursos y auspicio del Ministerio de
Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.**

Impreso en ColorJet SRL. Industria Gráfica.

Resistencia, Provincia de Chaco, Argentina. Febrero 2011.

Dedico este libro a Aledo Luis Meloni, maestro rural del Chaco quien, a sus 97 años, en esta “geografía caliente amada con fervor labriego” como dijera él mismo, continúa enseñándonos el valor del compromiso y la existencial necesidad de sostener, obstinadamente, la esperanza.

Y a cada uno de quienes fueron, son y serán maestros rurales en esta hermana provincia del Chaco.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el aporte de las siguientes personas, grupos e instituciones, a quienes agradezco profundamente:

A cada uno de los maestros y maestras rurales con quienes compartimos el Curso Formador de Formadores durante el año 2009

Al Centro de Formación Rural “Juan Penco”, particularmente a Angélica Kess, Marilyn Pisano y Paula Treppo

Al Área de Educación Rural de la provincia del Chaco, en la persona de Kike Martínez

A Jorge Migueles, del Instituto de Colonización y Desarrollo de la Provincia de Chaco

A mi familia

A Julio Marucci, Carlos Chiarulli, Vicky Espinosa, Leticia Codazzi, Lucrecia Marcelli, Mario Benítez, Cristina Cervetti, Marta Bossio, Noemí Pérez, Adela Garber, Marisabel C. Viña, Susi, Mónica B. Fretes y Silvina Massat

A Roberto Dri, Martha Bardaro y Claudia Goy, profesionales amigos quienes no sólo me ayudaron y alentaron en la elaboración del presente trabajo sino también me brindaron su hospitalidad permanente en mis viajes a Resistencia

A cada uno de los profesores del posgrado “Nuevas Infancias y Juventudes” que cursé en la Universidad Nacional del Litoral. Esta producción fue presentada como Trabajo Final de dicha instancia

A María Paula Pierella, por su permanente acompañamiento y valiosas sugerencias en la formulación del proyecto, elaboración y redacción de este escrito

A Susana Schlak. Su análisis minucioso y sus múltiples observaciones me permitieron tomar conciencia de las limitaciones de este trabajo, el que, aun en estas condiciones, ofrezco igualmente a mis compañeros docentes como una manera de ayudarnos a pensar e intervenir lo más saludablemente posible en nuestros respectivos ámbitos laborales

Al Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, por hacer posible la edición de esta producción

Introducción

“Como miembros de la sociedad moderna, somos responsables de la dirección en que nos desarrollamos, de nuestros objetivos y logros, de nuestros costes humanos...

*Los hombres y mujeres modernos que tratan de conocerse a sí mismos bien podrían comenzar por Goethe que, con Fausto, nos proporcionó nuestra primera **tragedia del desarrollo**.*

*Pero si Fausto es una crítica, también es un desafío—para nuestro mundo aún más que para el de Goethe— **de imaginar y crear nuevos modos de modernidad en los que el hombre no exista en beneficio del desarrollo, sino el desarrollo en beneficio del hombre**”.*

Marshall Berman

Esta afirmación de Marshall Berman, historiador norteamericano, apela a la conciencia de todos los seres humanos que hoy habitamos este planeta, y nos interpela a quienes hemos hecho de la educación y más específicamente la escuela, “nuestro lugar en el mundo”, a pensar qué contribuciones podemos realizar, desde este ámbito, para encarar procesos de desarrollo que estén en beneficio del hombre y no a la inversa.

En el marco del presente trabajo, nos situaremos en los particulares desafíos que impone esta convocatoria, para el caso de los contextos rurales.

Dada la temática que nos ocupa, partimos de reconocer que pensar la niñez, la enseñanza, la escuela nos remite inevitablemente a producciones de sentido gestadas desde la modernidad. Una modernidad que hoy nos atraviesa globalmente, con todos sus efectos, e incluye las críticas que desde sus inicios algunos modernos realizaron, con implacable lucidez, al iniciarse esta nueva etapa social.

Las fuerzas contradictorias de la modernidad se expresaron claramente en la paradoja del mandato fundacional de las escuelas que, por un lado, apelaba a un sentido de inclusión desde cierto horizonte de igualdad social y, por otro, homogeneizaba y determinaba recorridos y destinos diferenciadores.

Hoy la escuela, la docencia en general, y también la docencia que trabaja en

contextos rurales, se ven enfrentados con la necesidad de volver a pensar las relaciones entre igualdad y diversidad, y a revisar los imaginarios desde los cuales cristalizó cierta modalidad vincular escuela-familias-comunidad.

Identificamos nuevas problemáticas en relación con la niñez, la adolescencia y la juventud actuales, a partir de lo cual emergió la propuesta de resignificar sus sentidos, postulando, entre otras cuestiones, concebirlas en plural. Opción saludable si tras ella no sostenemos con igual fuerza que siempre, tras la diversidad en que se manifiesten niños y adolescentes, siempre hay un lazo intergeneracional desde el cual se define una relación de cuidado y responsabilidad humanizantes, que incluye, como un componente crucial, la transmisión.

En una época de profundo desamparo como la que vivimos, es muy importante poner en el centro esta cuestión. Nos encontramos atravesados por múltiples transformaciones sociales e institucionales. Las crisis de las instituciones tienen que ver con estos cambios, y ellas se ven jaqueadas por múltiples cuestionamientos. Pensemos, en nuestro caso, en escuelas y docentes. Estas transformaciones, crisis y cuestionamientos se observan con mayor fuerza en las zonas urbanas, pero alcanzan también al ámbito rural.

No adherimos a los análisis simplistas de quienes, reconocida esta situación, se dedican a decretar —así como lo hiciera Fukuyama hace un par de décadas proclamando “el fin de la historia”—, que vivimos en una era en la que tenemos que pensarnos “sin estado”, reconocer que “se acabó la infancia”, o que es necesario priorizar otros ámbitos educativos en lugar de insistir en la importancia de la escuela.

Tampoco a los de quienes propician análisis reduccionistas basados en juicios taxativos que sólo ven en las fuerzas de la modernidad su carácter destructivo, ni de quienes se centran en el establecimiento de opuestos, adjudicando rasgos definitorios y valorativos a cada uno de ellos: tradicional/moderno; moderno/posmoderno; urbano/rural; campo/ciudad; local/global, entre otros. Clasificaciones que impiden comprender la trama estructural, histórica y discursiva en que estas realidades se han constituido relacionamente, así como discriminar las concepciones o supuestos en que se fundan.

Creemos, por lo contrario, que en lugar de perseguir —o construir— respuestas rápidas y cerradas, urge instalar una mirada que se haga cargo de la complejidad de la realidad como también de toda pretensión de pensamiento sobre la misma.

Estamos convencidos de que necesitamos volver a pensar el estado, la escuela, la

infancia y la familia, así como el modelo de desarrollo que se ha instalado hegemónicamente desde hace siglos. Volver a pensarlos no como una realidad que nos es externa, sino en cuya construcción participamos, por acción y omisión, consciente e inconscientemente. Esto significa afirmar que la apelación de Berman es una invitación a sentirnos parte del problema y comprometidos en una respuesta.

La infancia, lo sabemos, se constituye en relación con la adultez, en un mundo y contexto real y concreto que nos incluye y atraviesa a ambos. Por tanto, si afirmamos la existencia de nuevas problemáticas sobre la niñez, será imposible comprenderlas si no encaramos la tarea de focalizar nuestra mirada en esa realidad vincular y contextual. Necesitamos pensarnos como adultos, como docentes, como ciudadanos, en relación con la niñez, pensarnos en estas nuevas situaciones reconociendo las novedades y continuidades, sin negación de pasados, sino con memoria y sentido crítico, incorporando también los sueños que soñaron nuestros predecesores, porque ellos también son parte de nuestra herencia y por tanto, de lo que somos y tenemos.

Hoy nos encontramos ante una situación inédita como humanidad: las nuevas tecnologías han hecho posible que podamos pensarnos planetariamente en lo espacial, así como reconocer, en proyección temporal, que de continuar la voracidad de producción y consumo que la lógica capitalista ha desatado, las posibilidades de vida para las futuras generaciones se ven altamente en riesgo

Boaventura de Sousa Santos llama a esto: “vacío de futuro” o, mejor: un “futuro vacío”. Sostiene que después de siglos de modernidad, ese vacío *“no puede ser llenado ni por el pasado ni por el presente. El vacío del futuro es tan sólo un futuro vacío... Ante eso únicamente hay una salida: reinventar el futuro, abrir un nuevo horizonte de posibilidades cartografiado por alternativas radicales frente a las que dejaron de serlo”* (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *Pela mao de Alice*)¹.

Esta apelación a la inventiva, que bien podemos vincular con aquella preclara sentencia de Simón Rodríguez: “O inventamos, o erramos”, significa volver sobre lo que somos y sobre nuestra propia historia, para tomar de ella aquellos aportes que nos permitan construir mejores condiciones de vida para todos, incluyendo las generaciones futuras. Recuperar aquellas nutrientes de pensamiento y acción —aun dentro de los mismos modernos, dirá Berman—, como también aquellas voces ancestrales que el cosmopolitismo occidental ha silenciado, de manera que nos ayuden a sostener un futuro

¹ Citado por Gadotti, Moacir, (2002) en *Pedagogía de la Tierra*, Siglo XXI, México.

posible y digno para los niños de hoy y, particularmente, para los niños rurales de este Norte argentino.

El “vacío de futuro” que nombra Boaventura de Sousa Santos —y que reconocemos tristemente toda vez que alargamos la mirada y observamos las terribles injusticias— hiere profundamente las nociones de infancia, escuela, educación. ¿Es posible pensar la niñez, la escuela, la educación desde un vacío de futuro? ¿Cómo se manifiesta este vacío de futuro en los contextos rurales? ¿Cómo se hace para sostener la esperanza que todo acto educativo entraña cuando se trabaja con niños cuyo futuro resulta difícil sostener? Pensemos en la vida de tantos niños rurales “sin futuro” en sus contextos socioculturales, “condenados al exilio urbano”, donde también serán “ninguneados”.

A nivel nacional, estadísticamente el Chaco es la provincia con mayor porcentaje de población rural y una de las jurisdicciones con más número de escuelas y docentes rurales. Sin embargo, los datos de creciente despoblamiento por migraciones a centros urbanos producidos durante los últimos treinta años son escalofriantes.

En este contexto: ¿desde dónde y con qué sentidos pensar la educación rural? ¿Cómo interpela —o debería interpelar— esta realidad a la formación docente? ¿De qué modos las escuelas pueden contribuir a los procesos de constitución subjetiva de estos niños en estas condiciones?

Son todos interrogantes que cada vez con mayor intensidad inquietan mi conciencia.

Parfraseando a Raymond Williams, diré que en este trabajo, aunque a menudo y necesariamente siga procedimientos impersonales en cuanto a la descripción y análisis, permanentemente tiene detrás de él el impulso y el compromiso personales. Y afirmaré también con Williams que, puesto que esta temática no es sólo historia ni un problema objetivo, sino que ha sido y aún es —para muchos docentes— una preocupación y una experiencia directa e intensa, no siento ninguna necesidad de justificar, aunque sí convenga mencionarla, esta causa personal (WILLIAMS, 2000, p. 27).

Una causa personal que se vincula, por un lado, con una historia de vida relacionada con el campo², y por otro, con la experiencia laboral actual que me acercó a la

² Mi padre nació y vivió su infancia en el mundo rural, en una familia que apostó al futuro urbano de sus hijos. Sin embargo, aunque fue a estudiar a la capital provincial y luego se domicilió en una pequeña localidad, en la que nací y en la que hoy vivo, durante muchos años mantuvo una vinculación laboral y

realidad rural y educativa del riquísimo y vasto territorio chaqueño. Aunque hoy resida en una pequeña localidad de otra provincia, no puedo sentirme ajena a esta realidad y entiendo que se trata de problemáticas que nos alcanzan a todos y de las que todos, de un modo u otro, somos partícipes.

Como afirma Alberto Barrera, frente a una sociedad que ha desarrollado hegemonicamente *una visión del mundo fragmentaria, según la cual no podemos asumir nuestras vidas como comunes, nuestros problemas como sociales, nuestras tristezas como colectivas*, quiero responder desde una actitud que supere esta ajenidad y propicie establecer lazos, crear espacios de encuentro, también a través de la escritura, para poder pensarnos “en común”.

Pretendo, a través del presente trabajo, contribuir con una tarea tan urgente como indispensable, de “**elucidación**” de nuestras prácticas: tanto en el ámbito formativo de los institutos de profesorado, como a nivel comunitario, institucional y áulico en las escuelas rurales³.

En esta convocatoria amplia, la invitación es entonces a pensar juntos desde la perspectiva planteada, la escuela y la niñez en el contexto rural. Dada la amplitud de la temática, precisaremos el alcance del presente trabajo.

Nos planteamos como objetivo general:

Indagar desde una perspectiva intercultural los modos en que la institución *escuela* puede

afectiva con el campo. Guardo muchos recuerdos de infancia relacionados con el campo. Luego de cursar mis estudios universitarios en ciudades capitales de provincia, viví durante varios años en un pequeño pueblo de setecientos habitantes en el cual el modo de vida tenía los rasgos que solemos atribuir a los ámbitos rurales. Un contexto cultural conformado por rasgos vinculados con raíces criollas —gauchescas— y guaranícas, en el que el tiempo transcurría con un ritmo radicalmente diferente del que tenía incorporado en los últimos años, en particular luego de vivir en una gran ciudad como Rosario. Esta conciencia acerca de las diferencias en cuanto a la dimensión temporal —y cultural en general— emergió con radical claridad durante mi práctica docente en la escuela. Guardo en mi memoria múltiples anécdotas en este sentido. Más tarde, de regreso ya a mi ciudad natal, comencaría a trabajar en formación docente y al mismo tiempo asesorando pedagógicamente a una institución de educación popular, INCUPO, cuya tarea se llevaba adelante en ámbitos rurales, lo que me llevó nuevamente a pensar en las relaciones entre las concepciones desde las cuales se produce la formación docente y la realidad de los contextos y poblaciones rurales. Recientemente, durante el año 2008, designada por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe para integrar la Comisión de Cambio Curricular, estuve a cargo de la elaboración del Diseño de Especialización en Educación Rural para el Profesorado de Educación Primaria. Durante el 2009 integré el equipo a cargo del Curso Formación de Formadores para Docentes Rurales de la provincia del Chaco. Estas instancias me condujeron a plantearme la imperiosa necesidad de profundizar acerca de los referentes teóricos desde los cuales pensamos la enseñanza en relación con el mundo rural.

³ Recordemos que Castoriadis define esta tarea de elucidación como el desafío de “*pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos*” (CASTORIADIS, 2007, p. 12).

potenciar procesos de subjetivación en los/as niños/as del medio rural de la provincia del Chaco en el tiempo presente.

Y más específicamente:

- 1 Investigar conceptualmente las relaciones entre escuela y procesos de constitución subjetiva de las infancias contemporáneas, focalizando el análisis en las particularidades de la educación en contextos rurales.
- 2 Explorar, en el discurso de docentes y directivos de la provincia de Chaco, representaciones acerca de la enseñanza de la infancia que se educa en ámbitos rurales.
- 3 Aportar información sobre experiencias significativas instrumentadas a nivel provincial relacionadas con la perspectiva intercultural.

Ahora bien: ¿cuáles son las razones por las cuales contextualizar este análisis en el ámbito rural y más específicamente en la realidad chaqueña?

Por un lado, esta opción se vincula con una dimensión subjetiva que tiene que ver con el hecho —como lo enunciara anteriormente— de verme involucrada en experiencias de formación docente en relación con la educación rural en general, y de manera reciente en un contexto particular como lo es el de esta provincia del norte de nuestro país —que forma parte, en rigor, del Gran Chaco al que pertenecen también entre otras regiones, el norte de Santa Fe, donde nací, resido hoy y viví la mayor parte de mi vida—.

Por otro, y ligado con lo anterior, porque se trata de un ámbito —el rural— que interpela profundamente a la formación docente, por los siguientes motivos:

En primer lugar, el reconocimiento de la ausencia, durante la formación docente, de aportes teórico/metodológicos que permitan pensar e intervenir en ámbitos educativos rurales, teniendo en cuenta su especificidad. Puede observarse —y los docentes, desde diferentes interpretaciones, así lo reconocen— que tanto las escuelas rurales, como lo/as niño/as y adolescentes que a ella asisten, tienen algunas características que contrastan muchas veces con “la cultura escolar” y el imaginario que se construye desde la formación docente sobre escuela, niñez y adolescencia. Pero no se trataría solamente de incorporar ciertos aportes específicos, sino también de reconocer que los marcos teóricos dominantes —y/o la forma en que son enseñados— no contribuyen demasiado a interpretar la enseñanza y el aprendizaje en términos contextualizados. Existen categorías que

son potentes para interpretar distintos tipos de realidades, como los contextos en los que se están formando los niños y adolescentes de nuestro tiempo. Pensar en clave intercultural desde aportes científicos, constituye hoy por hoy, aún un desafío pendiente en la formación docente. Por la liviandad con que se presentan algunas teorías en sus conceptos nodales, o por el enfoque desde el cual se concibe el conocimiento —en términos de entidad, más que de sistema y proceso—, o por la no inclusión de otros desarrollos teóricos vinculados con las mismas, que avanzaron en esta perspectiva intercultural⁴.

En el contexto del sistema educativo nacional, es necesario también destacar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce por primera vez la especificidad de la Educación Rural, considerándola como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas que garanticen el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema, promoviendo la igualdad de oportunidades y posibilidades, al tiempo que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales (Ley de Educación Nacional, art. 50). Esto, por un lado, compromete la toma de decisiones en materia de política educativa. A nivel nacional, se venían desarrollando algunas acciones desde el **ProMER** (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural). Este programa comenzó en el año 2006, a través de un convenio entre el gobierno de la Nación y el Banco Mundial, con el objetivo de mejorar las condiciones educativas de los establecimientos rurales de todo el país. Ya en el marco de la Nueva Ley de Educación, y en lo que se refiere a la formación docente, el Consejo Federal de Educación, en su Resolución N° 24/07, propone la Educación Rural como una de las posibles orientaciones de los Profesorados de Educación Primaria —y de otros que las jurisdicciones determinen—, lo que significa diseñar

⁴ Valga de ejemplo lo que sucede con la teoría piagetiana. Su enseñanza se centra en los estadios y las invariantes funcionales, sin contextualizar estos constructos conceptuales en opciones teóricas más amplias y el proceso de investigación que los produjo. Como consecuencia de una enseñanza planteada en estos términos, nos encontramos ante verdaderas “deformaciones del objeto epistemológico”, en términos de Chevallard, o ante frecuentes “malentendidos de divulgación” y “malentendidos ligados a pretensiones aplicacionistas” (TERIGI, F. 2000, pp. 78-79). Tampoco se incorporan, a propósito de esta teoría, estudios como los de Chapmann, quien, sensible a la diversidad cultural, propone una recuperación de los aportes piagetianos desde una perspectiva que permita comprender el conocimiento y la inteligencia en clave intercultural.

un trayecto especializado de formación. Así también se instrumentó un Postítulo en Educación Rural organizado desde el INFOD, pero en un trabajo articulado con las diferentes jurisdicciones provinciales. En el caso particular de la provincia del Chaco, cabe mencionar que se ha creado recientemente el Área de Educación Rural. Desde la misma, y en una acción articulada con otros organismos, se emprendió un proyecto de Formación de Formadores de Docentes Rurales, que constituye la primera experiencia de capacitación específica y sistemática para docentes rurales, instrumentada desde el gobierno y que alcanza a todos los docentes rurales de la provincia. Concluimos finalmente, en este aspecto, diciendo que el reconocimiento formal de la especificidad de lo rural también desafía a quienes nos desempeñamos en ámbitos de formación docente a emprender trabajos de investigación y producción teórica que den cuenta de este campo.

Ahora bien, para avanzar en este sentido, y más aún si se trata de abordar una realidad educativa rural puntual, como la chaqueña: ¿de qué bibliografía disponemos? ¿Existen marcos teóricos específicos sobre ruralidad y sobre educación rural? ¿Qué entendemos por ruralidad? ¿Acaso puede interpretarse lo rural como si tuviera una “realidad entitaria”, separable o distinguible de otra dimensión social como podría ser lo urbano, la ciudad? ¿Qué se entiende por “educación rural”? ¿Qué rasgos particularizarían la enseñanza en contextos rurales?

Plantear la necesidad de pensar la enseñanza en términos contextualizados es abrir un campo de discusión y polémicas. En lo que a ruralidad se refiere, se trata de una categoría que ha sido resignificada durante las últimas décadas: encontramos en el discurso dominante la mención reiterada a una “nueva ruralidad”. Este tipo de análisis amerita una especial consideración. Si bien pueden realizarse ciertas caracterizaciones sobre particularidades de la población rural, este horizonte común desde el cual se pretende comprenderla, no debe ocultar los profundos contrastes y diferencias que en su interior se reconocen, así como su vinculación con otras transformaciones sociales que permiten reconocer cómo éstas afectan “al campo y la ciudad”. En este sentido, puede afirmarse con certeza con el sociólogo inglés Raymond Williams que no existe “lo” rural o “el” campo, *“lo que existe es un espacio social rural con muchos modos de vivir y de sentir el campo”* (WILLIAMS, 2001). Como afirma Mirta Espinosa: *“Esta idea es muy importante porque permite romper con la lógica y las imágenes folclóricas, cargadas de un exotismo fabricado acerca del campo, cuyo propósito ideológico es impedir pensar las*

*desigualdades sociales que lo estructuran*⁵ y, podríamos agregar: la diversidad cultural que lo atraviesa. Desde esta perspectiva, comprender la niñez y adolescencia rural, así como la escuela en estos contextos, requiere de un pensamiento que evite las simplificaciones y pueda trabajar con categorías fundadas en la *complejidad, la diversidad y la historicidad*.

Comenzaremos entonces por problematizar “lo rural”, precisando diferentes miradas y problemáticas y explicitando el enfoque desde el cual asumimos la educación rural. Continuaremos aportando información relevante sobre la ruralidad y la educación rural en la provincia del Chaco, de modo tal de —explicitado el enfoque y contextualizada la mirada— recuperar aportes teóricos que permiten pensar de qué manera la escuela puede contribuir a los procesos de constitución subjetiva de los niños en estas realidades. Finalmente, presentamos algunas experiencias relevantes que existen en la provincia relacionadas con la educación rural desde la perspectiva inicialmente planteada.

⁵ Espinosa Mirta Luisa. Ponencia a las **III Jornadas Nacionales Práctica y Residencia en la Formación Docente) Noviembre de 2008. Título del trabajo:** Configuración de prácticas docentes en el espacio de la ruralidad. Ideales, realidades y atavismos. **EJE Nro. 3: DESAFÍOS A LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN ÁMBITOS Y CONTEXTOS DIVERSOS.** Aceptada y publicada. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER

CAPÍTULO 1

ACERCA DE LA RURALIDAD

Diferentes concepciones de Ruralidad

En una primera aproximación al mundo rural, emergen algunas caracterizaciones de este hábitat —particularmente si tenemos en cuenta el contexto nacional y latinoamericano—, entre cuyos rasgos pueden destacarse los siguientes:

- 1 la *baja densidad de la población* en el marco de un proceso creciente de despoblamiento del campo;
- 2 *el establecimiento de relaciones directas e interdependientes con el entorno natural*, aun cuando en no todos los casos asume las mismas formas ni reviste idéntica profundidad;
- 3 la *valoración social de las instituciones públicas* presentes, particularmente de la escuela, que a veces es la única institución en la zona; esto determina, entre otros factores, expectativas singulares sobre ella;
- 4 el *empobrecimiento* vivido por un sector importante de la población rural y *modificaciones producidas en relación con las identidades colectivas* como consecuencia de: 1) los procesos de mecanización del trabajo y concentración del capital en el marco de una economía capitalista; 2) la extinción creciente de los recursos naturales y 3) acciones de Estado de tipo asistencialistas instrumentadas durante las últimas décadas;
- 5 la *amplitud del espacio* en el que transcurre la vida y un *ritmo predominantemente marcado por la naturaleza*, lo cual imprime un sello particular a las relaciones humanas, las vivencias y la idiosincrasia de los habitantes, aunque esto también presenta variaciones en sectores sociales y regiones;
- 6 en general son ámbitos donde se observa *el predominio de relaciones personales*, de parentesco y vecindad, y en los que la *microhistoria tiene un peso importante en la vida de las comunidades*;
- 7 algunas zonas y sectores sociales sufren la *insuficiencia en cobertura de servicios básicos* entre los que pueden destacarse —por su efecto en la vida de las comunidades— aquellos referidos a comunicación y traslado;
- 8 en las últimas décadas el *avance de los medios de comunicación* ha permitido a la población acceder con más facilidad a información producida por éstos, situación

que, al tiempo que brinda la posibilidad de enriquecer su capital cultural también se convierte —por el contenido de la mayor parte de programas, artículos, imágenes— en un factor alienante que les impide pensar y pensarse comunitariamente. Sin embargo, es importante mencionar múltiples medios, por ejemplo: radios comunitarias y material impreso que circula en las comunidades, más relacionados con sus intereses y necesidades.

Sin embargo, aunque estos rasgos sean reconocibles, es necesario tener en cuenta que lo rural fue interpretado históricamente —y lo sigue siendo en la actualidad— desde distintas perspectivas teóricas.

En primer lugar, interesa señalar en tal sentido, la categoría de “**nueva ruralidad**” desde la cual se pone énfasis en:

- 1 una mirada más compleja de las actividades económicas rurales, incorporando otras además de la agrícola;
- 2 la insistencia en la importancia de las relaciones personales y comunitarias;
- 3 la observación de modificaciones en las relaciones campo-ciudad.

Sin embargo, tal como señala Diego Domínguez⁶, desde algunos análisis que se realizan desde esta concepción:

- * se evita la discusión acerca de paradigmas civilizatorios;
- * se produce un borramiento de la conflictividad rural;
- * coinciden con la apuesta teórica del fin del campesinado.

En segundo lugar, y desde otra perspectiva, siguiendo el lúcido análisis que realizara Raymond Williams sobre la realidad de Inglaterra en relación con el campo y la ciudad, es importante pensar no sólo en las nuevas manifestaciones de lo rural en nuestra época, sino más bien visualizar las continuidades que pueden observarse, a partir del reconocimiento de que todas ellas son producto de una economía capitalista en expansión que afecta —con sus particularidades— tanto a las realidades urbanas como a las rurales.

Así como se construyó un imaginario simplista y reduccionista sobre lo rural,

⁶ Ponencia realizada por Diego Domínguez, con motivo de la realización del taller organizado por la Red Agroforestal Chaco Argentina (Redaf) los días 8 y 9 de mayo, en la provincia de Córdoba.
<http://redaf.org.ar/noticias/?p=465>

también puede contribuirse a la construcción de otro imaginario de corte simplista —y conservador— con el nombre de ‘nueva ruralidad’.

Raymond Williams advertía sobre los efectos del desarrollo del capitalismo industrial. La expansión de tierras destinadas a la agricultura coincide con el empobrecimiento de la población comprometida con esta actividad. La concentración del capital es una constante. Afirma en tal sentido que:

“...Hemos tenido suficiente experiencia de la economía del capitalismo para saber que, dentro de sus términos y su orden, el hecho de que coexistan una producción creciente, un desempleo extendido y una pauperización sustancial no es ninguna paradoja” (WILLIAMS, p. 233).

Describe en este contexto la codicia de los terratenientes. Una constante que podemos observar en el desarrollo agrario es que la extensión de la tierra cultivada siempre va en consonancia con la concentración de la propiedad en manos de una minoría, cuyos ingresos, ya durante el siglo XIX, estaba claro que no provenían sólo del agro sino de otras fuentes⁷.

Si tenemos en cuenta este encuadre estructural en el cual es imprescindible el análisis de la historia de la economía capitalista en la región, estaremos en mejores condiciones de producir las transformaciones que las poblaciones necesitan para vivir dignamente.

Al mismo tiempo, también resulta sumamente necesario recuperar su insistencia acerca de la necesidad de deconstruir aquella falsa dicotomía que ubica lo alienante, peligroso, despersonalizante en la ciudad y en las derivaciones del progreso, en oposición al sentido comunitario y humanizante del campo y las tradiciones⁸, habida cuenta de que con frecuencia encontramos esta visión dicotómica en ciertos sectores de la población y en algunos docentes.

⁷ Tal como lo describe en la página 238 de *El Campo y la Ciudad*, en la cual cita a Mingay y Chambers, *The Agricultural Revolution*, Londres, 1885.

⁸ Expresa el autor: *“El campo atrajo sobre sí la idea de un estilo de vida natural: de paz, inocencia y virtud simple. Mientras que la ciudad fue concebida como un centro de progreso: de erudición, de comunicación, de luces. También prosperaron las asociaciones hostiles: se vinculó a la ciudad con un lugar de ruido, de vida mundana y de ambición; y al campo, con el atraso, la ignorancia y la limitación. El contraste entre el campo y la ciudad, como dos estilos fundamentalmente distintos de vida, se remonta a la época clásica. Sin embargo, la historia real, en toda su extensión fue sorprendentemente variada.”* (pág. 25) y, como afirmará en otro apartado, haciendo referencia a la conflictividad propia de lo social: *“No podemos hallar ningún lugar, ningún período, en el cual podamos en verdad reposar”* (pág. 63).

Las fuerzas de la modernidad no pueden equipararse solamente con el desarrollo del capitalismo, sino también con el desarrollo de ideas, luchas y acontecimientos sociales que permitieron afirmar los derechos del ser humano y los pueblos.

“...En muchas aldeas, la comunidad sólo llegó a ser una realidad cuando comenzó la lucha por los derechos económicos y políticos y se obtuvo alguna victoria parcial, en el reconocimiento de los sindicatos, en la extensión del derecho al voto y en la posibilidad de participar de nuevas instituciones representativas y democráticas...”. (WILLIAMS, 2001, p. 144).

Para el caso de la realidad rural nacional y específicamente chaqueña, el movimiento de las Ligas Agrarias y la constitución de sindicatos protagonizados por diferentes sectores rurales, que encabezaron y hoy mismo sostienen importantes luchas en defensa de sus derechos y reivindicando la necesidad de una política de Estado para el ámbito rural, es explicable en parte por la incidencia de esta fuerza cuya raíz colectiva cobra vigor en vinculación con ideas producidas durante la modernidad.

Marshall Berman, aunque sin referirse específicamente a la temática rural, es uno de los pensadores que más aportes nos realiza para comprender las fuerzas contradictorias de la modernidad, a fin de recuperar aquellas voces que nos ayudan a seguir firmes en la lucha por “hacer de este mundo nuestro hogar”. *“El proceso de modernización, aun cuando nos explote y atormente, da vida a nuevas energías y a nuestra imaginación y nos mueve a emprender y enfrentarnos al mundo que la modernización ha construido, y a esforzarnos por hacerlo nuestro”* (BERMAN. 2008, pág. 367).

Este llamado a “hacerlo nuestro” conlleva para nosotros, latinoamericanos, un doble desafío: no sólo de habitarlo en términos humanos, sino en primera instancia, lograr “hacerlo nuestro” recuperando la dimensión material y simbólica de esta expresión: reapropiarnos de nuestras riquezas y construir una mirada y voz propias, transformando aquella que R. Piglia denominara “mirada extralocal” y Alcira Argumedo consignara como “las voces y los silencios de América Latina”.

En este sentido, la admonición de Simón Rodríguez cuando advirtiera: *“O inventamos, o erramos”* sigue teniendo vigencia hoy.

En consonancia con ello, y en el contexto del amplio marco explicitado, resulta insoslayable hacer mención a los conflictos que se han desatado a nivel nacional a partir del reclamo protagonizado por quienes se autoadjudicaron la representación “del campo”

en relación con el tema *retenciones*. No es motivo de este trabajo realizar un exhaustivo análisis sobre esta temática, pero sí observar que el imaginario que se buscó construir a través de la consigna “Todos somos el campo” enarbolando la bandera argentina, está justamente ocultando no sólo la diversidad de modos de vivir el campo en el marco del desarrollo capitalista, sino también las complejas vinculaciones entre el campo y la ciudad, que Raymond Williams señalara con extraordinaria lucidez, observando la continuidad existente en un contexto capitalista. Resulta pertinente aquí recordar las palabras de este autor cuando sostiene:

“... es última ilusión protectora de la crisis de nuestra propia época: la idea de que lo que nos está perjudicando es, no el capitalismo, sino ese sistema más identificable, más evidente, del industrialismo urbano...”. (p. 135).

Otra categoría sustancial e insoslayable para analizar lo rural es el concepto de “**revolución verde**” y hoy por hoy, “**revolución transgénica**”, reconocidas como primera y segunda revolución verde. La primera se refiere a los cambios que se instrumentaron en la producción, particularmente durante la última mitad del siglo XX. Cambios impulsados por los mismos gobiernos, para aumentar la producción de determinados cultivos, aprovechando avances en el plano de la ciencia y la tecnología.

Uno de los libros más ilustrativos para comprender este proceso a escala mundial es la obra de Vandana Shiva, *Abrazar la vida*, en la cual si bien ella describe las transformaciones que acontecieron en la India durante la primera revolución verde, lo interesante es observar que en nuestro país y Latinoamérica sucedió algo similar.

Esta autora realiza una diferenciación interesante entre ambas revoluciones. En el documental de “*El mundo según Monsanto*”, dirigido por la investigadora francesa Marie-Monique Robin, Vandana Shiva expresa:

“La diferencia entre las dos revoluciones verdes es que la primera era dirigida por el sector público; las agencias de gobierno controlaban la investigación. La segunda es dirigida por Monsanto. La otra diferencia es que la primera tenía el objetivo disfrazado de vender más productos químicos, pero su objetivo principal era proporcionar más alimento y dar la seguridad alimentaria necesaria al final. Aunque otros cultivos, como las legumbres, hayan sufrido por ello, sí producimos más arroz y trigo para alimentar a la gente. La segunda revolución verde no tiene nada que ver con la seguridad alimentaria. Su único objetivo es aumentar los ingresos de Monsanto. Siempre dijeron que la manipulación genética era la mejor forma de conseguir patentes. Ésa es su verdadera

*meta... Si controlan las semillas, controlan el alimento. Es más poderoso que las bombas. Si controlan las semillas controlan el mundo*⁹.

Frente a esta mega estrategia mundial, y a fin de trabajar por una seguridad y soberanía alimentaria en las comunidades, luchar por el cuidado y preservación de los bienes materiales y saberes que atesoran las poblaciones es una tarea urgente y necesaria, en la que la escuela podría jugar un rol fundamental. Más adelante abordaremos este aspecto, incluyendo su importancia en el proceso de constitución subjetiva.

Otro aspecto importante por considerar en relación con lo rural, es el que refiere a los diferentes “**sujetos sociales**”, quienes teniendo en cuenta sus formas de producción, viven la ruralidad de modos bien distintos.

Teniendo en cuenta el modo de relación que estos sectores rurales mantienen con el ambiente, desde algunas perspectivas teóricas, se distinguen cuatro diferentes modelos productivos, según el eje esté puesto en la propia subsistencia o en el mercado. Se ubican dentro de la primera modalidad, los **pueblos originarios y campesinos**; en la segunda, los **productores familiares y empresarios rurales**. Puede observarse que, en el caso de los pueblos originarios, logran mantener —tras siglos de resistencia— su cosmovisión ancestral e identidad, vinculadas a una lógica recolectora en lo que se refiere a subsistencia. Para el caso de los demás sectores, analizar sus identidades sociales resulta bastante más complejo, especialmente en lo que se refiere al campesinado y pequeños productores, dos categorías que han sido y son motivos de estudios, investigaciones, discusiones y polémicas permanentes toda vez que se busca definirlos y analizar realidades rurales desde dichos constructos conceptuales. Aunque no es objeto de este trabajo abordar esta temática en su especificidad, sí es importante señalarla¹⁰.

⁹ Documental “El mundo según Monsanto”, disponible en: <http://soydondenopienso.wordpress.com/2009/04/27/el-mundo-segun-monsanto-documental-subtitulado-espanol/>

¹⁰ Para profundizar en este tema, en referencia al territorio latinoamericano, nacional y regional, pueden consultarse: Barsky O. y Gelman, J. (2005) *Historia del agro argentino – Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Mondadori, Buenos Aires; Radonich y Steimbregger (comp.) (2007) *Reestructuraciones sociales en cadenas agroalimentarias*, La colmena, Buenos Aires; Barbosa Cavalcanti y Neïman (comp.) (2005) *Acerca de la Globalización en la Agricultura, Territorios y Desarrollo Local en América Latina*, Ciccus, Buenos Aires; Cerdá y Gutiérrez (comp.) (2009) *Trabajo agrícola – Experiencias y resignificación de las identidades en el campo argentino*, Ciccus, Buenos Aires; Gallopin, G.C. (comp.) (1995); *El futuro ecológico de un continente – Una visión propectiva de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México; Lázzaro y Galafassi (comp.) (2005) *Sujetos, política y representaciones del mundo rural. Argentina 1930-1975, Siglo*

Sin incursionar en un análisis acerca de las mismas sí interesa resaltar, dentro de la clasificación inicialmente propuesta, la relación de los dos primeros sectores con acciones de subsistencia y enfatizar, especialmente en el caso del último, el predominio absoluto de una lógica de mercado capitalista por sobre una lógica de reproducción familiar, que desconoce el agotamiento y contaminación de los recursos naturales que ocasiona, así como las desigualdades sociales que profundiza. Esta realidad tiene sus rostros múltiples de miseria y postergación en las ciudades y Chaco adentro en el ámbito rural, realidades que duelen profundamente en una provincia con una riqueza en diversidad biológica y cultural enormes.

Con claridad meridiana se presentan los dilemas de la vida moderna y los productos del progreso en aquellas zonas donde el pavimento logró avanzar. Puede observarse, por un lado, la fluidez que permite en las comunicaciones y transporte; pero por ello mismo, el rápido avance en la extensión de fronteras agrícolas, destruyendo bosques y montes para destinar esas tierras al monocultivo y expulsando a familias del lugar. ¿Cómo resolver una mejora en los caminos y comunicaciones sin que esto destruya o altere de modo drástico la riqueza en diversidad existente en la dimensión biológica y cultural?

Para pensar en esta complejidad, y en la importancia que tiene el imaginario cultural y los atravesamientos estructurales al momento de abordar lo rural, considero pertinente incluir a continuación relatos efectuados a partir de dos experiencias vividas en instancias de capacitación con docentes rurales de la provincia. La primera de ellas, en el curso de Formador de Formadores de Maestros Rurales. La segunda, con Maestros de Técnicas Agropecuarias (conocidos como META) en el interior de la provincia.

Relato 1:

Se trataba de un curso en el que estaban presentes docentes rurales provenientes de diferentes lugares de la provincia del Chaco. Algunos docentes son aborígenes. Habíamos planteado diferentes problemáticas —deforestación, inundación, desnutrición, entre otras— para que, en equipos, realizaran propuestas de cómo se las podría encarar desde las escuelas.

Cuando llegó el momento de la puesta en común, el vocero de uno de los grupos al que le había tocado trabajar sobre las inundaciones decidió compartir en plenario lo que había sucedido internamente en el equipo al comenzar a trabajar.

Comentó que cuando recibió el papel con la consigna expresó: “Bueno, a nosotros nos toca el problema de la inundación”.

Cuando una de las compañeras del grupo lo escuchó, lo interrogó preguntándole: “¿Y por qué “problema”?”

Ante lo cual quedó mudo, dada la supuesta evidencia “del problema de la inundación”.

Entonces, quien había cuestionado —una maestra perteneciente a uno de los pueblos originarios que habitan en el Chaco— aclaró: “Pero es que para nosotros la inundación no es un problema, es una bendición”.

En ese momento entonces, el grupo —en su mayoría, maestros ‘blancos—- resolvió pedirle a la compañera que explicara por qué ella decía esto.

Ya en plenaria, se le pidió nuevamente que dilucidara esto, ante lo cual ella precisó:

“Es que a nosotros, como a ustedes, también nuestros padres y abuelos nos enseñan muchas cosas, y entre esas cosas que nos transmiten nos enseñan que hay que construir las casas en los lugares más altos. Y eso aprendemos. Y entonces, nosotros esperamos las inundaciones, porque siempre que se producen traen vida, se renueva y fertiliza el suelo, se multiplican los animales, crecen las plantas... Para nosotros el problema es cuando no hay inundación, como ahora, que construyeron canales, entonces no se producen más. Hay un señor, donde vivimos, que cercó las tierras, y nosotros nos quedamos sin las tierras y sin el agua... Y tenemos problemas.”

Relato 2

Se habían entregado diferentes consignas a los setenta maestros en técnicas agropecuarias presentes, distribuidos en ocho grupos. Una de estas consignas planteaba “mirar alrededor de nuestras escuelas y observar si se hace un uso apropiado del agua”.

Cuando llegó el momento de la puesta en común, el vocero del grupo sintetizó la situación en la que se encuentra la mayor parte del territorio de la provincia en la actualidad, que consiste en: “la falta de agua”.

A partir de este dato, quien coordinaba la puesta en común interrogó al grupo sobre cuáles son las razones por las que planteaban esto. El grupo, perplejo, ante un dato tan

evidente de realidad, volvió a reafirmar lo dicho.

Entonces tomó nuevamente la palabra la coordinadora y preguntó a algunos integrantes del grupo de dónde eran y cuánto llovía en esa zona. Respondieron que un promedio anual entre 700 y 900 ml. Les pidió que hicieran el cálculo de lo que esto significaba en litros de agua por hectárea. Y re-preguntó: ¿cómo se aprovecha esta enorme cantidad de agua que cae anualmente? A través de un diálogo interesante se pudo constatar que no existe prácticamente ningún tipo de estrategia que permita hacer un aprovechamiento racional de ese volumen hídrico, como también condujo al reconocimiento de que lo que se ha hecho justamente lo impide: la clausura de aljibes, el tipo de canalizaciones que se han construido, el hecho de que se lleve el agua potable desde el río Paraná contrapendiente...

La coordinadora de esta instancia plenaria finalizó su intervención mostrando cómo es importante superar estas afirmaciones que, dichas así, no sólo tergiversan la realidad sino que bloquean posibilidades de dar respuestas posibles y viables a la problemática.

Considero importante incluir estas referencias empíricas vivenciales, porque nos permiten pensar cómo la instauración de una lógica de mercado que sólo busca mayor rentabilidad¹¹ también constituye un modo de “ver la realidad” cuyas interpretaciones refuerzan el modelo de desarrollo existente y no permiten cuestionarlo o pensar en las posibilidades que el mismo medio ofrece para afrontar múltiples problemáticas.

En verdad, no puede dejar de cuestionarnos profundamente el hecho de que en regiones riquísimas en su flora y fauna, en su monte, en sus suelos, existan personas que padezcan desnutrición.

En los últimos años, se ha avanzado en propuestas en el mundo rural que articulan actividades de producción y mercadeo con lógicas culturales identitarias que propician la consolidación de una economía más humana¹² y respetuosa de la vida.

Nociones como *soberanía alimentaria, tecnologías apropiadas y apropiables,*

¹¹ En el corto plazo, porque sabemos que en el largo plazo la tendencia necesariamente se revierte si no se contemplan los principios vitales que rigen la vida en sus diversas manifestaciones, como fuera reconocido hace décadas en aquel informe titulado “Los límites del crecimiento”, a inicios de la década del 70 y que fuera sucedido posteriormente, hasta la fecha, por infinidad de investigaciones.

¹² Como diría Max Neef, sociólogo chileno: “una economía como si la gente importara”, frente a una economía de la especulación financiera en la que sólo importan cifras y datos.

desarrollo sustentable, así como una lucha incesante por recuperar una *conciencia política* que permita visualizar la necesidad de *incluir en la agenda política nacional la realidad rural*, se vuelven cruciales en tanto promueven el fortalecimiento de identidades sociales rurales, así como la recuperación e invención de estrategias que amplían las posibilidades de dar respuesta a las necesidades de la población presente y futura.

Lo expresado hasta aquí nos conduce a la necesidad de adoptar un enfoque intercultural al abordar la ruralidad.

Considerando la temática del presente trabajo: poder pensar los aportes que pueden realizarse desde la escuela al proceso de constitución subjetiva de los niños en estos contextos, resulta conveniente, en primer lugar, precisar qué entendemos por cultura, para luego articular los conceptos de diversidad cultural con las luchas por la igualdad social. Es lo que procederemos a realizar a continuación.

La influencia de la cultura en los procesos de constitución subjetiva

Cuando decimos “cultura” aludimos a esa manera particular a través de la cual en un pueblo los seres humanos establecen sus relaciones entre sí, con la naturaleza, con los demás pueblos y con la trascendencia (SANTILLÁN GÜEMES, 2000).

Esas distintas formas de vincularse los seres humanos entre sí, con la naturaleza y la trascendencia, ese conjunto de significaciones constituyen el núcleo central de cada cultura y semantizan las experiencias constitutivas de cada ser humano. Se trata de formas históricamente construidas que cada generación transmite a las sucesivas y de las que cada ser humano va apropiándose en un complejo proceso de configuración de su ser.

En este sentido, como afirma Silvia Bleichmar: *“El lamarckismo, derrotado en la biología, encuentra un lugar en los procesos de intercambio y transmisión simbólica”* (BLEICHMAR, 2005: p. 32).

En palabras de Clifford Geertz:

“... Somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopo y la forma

italiana, la forma de las clases superiores y de las clases inferiores, la forma académica y la comercial. La gran capacidad de aprender que tiene el hombre, su plasticidad, se ha señalado con frecuencia; pero lo que es aún más importante es el hecho de que dependa de manera extrema de cierta clase de aprendizaje: la adquisición de conceptos, la aprehensión y aplicación de sistemas específicos de significación simbólica. Los castores construyen diques, las aves hacen nidos, las abejas almacenan alimento, los mandriles organizan grupos sociales y los ratones se acoplan sobre la base de formas de aprendizaje que descansan predominantemente en instrucciones codificadas en sus genes y evocadas por apropiados esquemas de estímulos exteriores... Pero los hombres construyen diques o refugios, almacenan alimentos, organizan sus grupos sociales o encuentran esquemas sexuales guiados por instrucciones codificadas en fluidas cartas y mapas, en el saber de la caza, en sistemas morales y en juicios estéticos: estructuras conceptuales que modelan talentos informes.

...Entre lo que nuestro cuerpo nos dice y lo que tenemos que saber para funcionar hay un vacío que debemos llenar nosotros mismos, y lo llenamos con información (o desinformación) suministrada por nuestra cultura..." (GEERTZ, 2003, p. 95).

En tanto humanos, somos cachorros culturales. En términos de Piera Aulagnier, el registro sociocultural cumple una *función metapsicológica* que es imprescindible considerar si queremos comprender los procesos de estructuración psíquica y configuración subjetiva. La cultura constituye en este sentido ese *discurso del conjunto*, ese *conjunto de voces presentes*, con sus *enunciados de fundamentos* que, a través de lo que designa como *contrato narcisista*, le ofrecen al sujeto las posibilidades de su constitución, al tiempo que la perpetuación del conjunto (AULAGNIER, 1975).

Ahora bien, si observamos una sociedad —como la chaqueña— desde esta perspectiva, identificamos la presencia de una diversidad cultural como consecuencia fundamentalmente de los diferentes orígenes de la población: pueblos originarios, criollos e inmigrantes, con diferenciaciones internas también entre ellos. Desde cierta perspectiva —y con los recaudos del caso, como ya analizaremos— también podrían plantearse ciertos modos de vida compartidos por la población urbana que la diferenciarían de la población rural.

El reconocimiento de esta diversidad, sin embargo, puede dar lugar a distintos posicionamientos según cómo se analiza la estructura social en que esas diferencias

tienen lugar y según el modo en que se conciben las relaciones entre las culturas.

Diversidad cultural y desigualdad social

Desde **enfoques etnocentristas**, se conciben las relaciones culturales en términos de integración o asimilación. Aun cuando se reconozca la presencia de otras culturas, se establece una como superior y dominante, lo cual produce el empobrecimiento, negación, aniquilación o supresión de las demás. Desde **enfoques relativistas**, se afirma un pluriculturalismo que, si bien enfatiza el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad cultural, no concibe la posibilidad de un diálogo intercultural.

Ahora bien, toda vez que una sociedad se estructura sobre la base de **relaciones de producción capitalistas**, los grupos culturales que padecen los procesos de expropiación y explotación sufren material y simbólicamente sus efectos. En una sociedad de consumo como la nuestra, recae sobre estos grupos una concepción negativa —en el sentido literal del término— de modo tal que son designados por lo que “no tienen” como definidor de lo que “son” —en realidad de lo que “no son”—: se los denomina entonces como analfabetos, no escolarizados, ignorantes, iletrados, incultos, en vinculación con otras categorías como desocupados, desempleados, desnutridos. Estas representaciones configuran al otro como “incapaz”, produciendo, para el caso de la escuela, niños adjetivados y profecías de fracaso, e instalando, en el orden social, un vínculo basado en la sospecha y el rechazo.

En este contexto, nos parecen importantes las diferenciaciones y relaciones que establece Ramón Flecha en lo que se refiere a las **luchas por la igualdad social y la defensa de la diversidad cultural**. Advierte que durante los últimos años se han levantado banderas proclamando el reconocimiento de la diversidad desde sectores provenientes de la derecha conservadora, que desvinculan esta lucha de las condiciones sociales de existencia. Se asume, desde esta perspectiva, una concepción extrema de relativismo cultural que se asemeja más bien a un ‘individualismo cultural’ que quiebra los lazos sociales, y no se plantea en absoluto un horizonte comunitario de justicia e igualdad.

Por esta razón, estamos de acuerdo con este pensador cuando afirma que *“la igualdad incluye el igual derecho a todas las personas a elegir ser diversas y educarse en*

sus propias diferencias. Cuando el referente de la diversidad lleva a relegar el énfasis en la igualdad es que, consciente o inconscientemente se está trabajando más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualadores. Cuando en pro de la igualdad se ataca la diversidad, se está desarrollando en realidad un consumo muy desigual de un modelo homogéneo de cultura...

... En esta nueva perspectiva crítica necesitamos desarrollar tanto prácticas como teorías alternativas... No es verdad que haya que elegir entre compromiso social o valor científico. Muchos de los mejores pedagogos (Freire), psicólogos (Vygotsky) y sociólogos (Habermas) han sido y son gente comprometida con las transformaciones sociales.

...Necesitamos imaginar mundos mejores, escuelas mejores, no para imponerlos a los demás en forma totalitaria, sino para mantener ese agujón utópico... y comenzar a tejer desde la práctica y la teoría nuevas perspectivas críticas que mantengan vivos nuestros sueños posibles..." (FLECHA, 1994: pp.77-78).

El gran desafío entonces no es pensar la diversidad como alternativa a la igualdad versus homogeneidad desigual contra diversidad, sino más bien promover condiciones escolares y sociales que permitan luchar por una mayor igualdad social que incluya la diversidad cultural.

Una vez reconocida la diversidad cultural, las alternativas no son por un lado: la asimilación o integración de culturas inferiores a una considerada superior desde un enfoque etnocentrista o, por el otro, la afirmación de un pluriculturalismo que permita mantener la propia identidad desde un enfoque relativista. Existe una tercera posibilidad y es construir espacios de interculturalidad que propicien el encuentro y el diálogo entre diversas culturas, opción que nos enriquece, nos hace crecer en humanidad y promueve una actitud más favorable al cuidado y respeto por la vida en general.

Acerca del diálogo intercultural

A partir de esta opción, es pertinente recuperar aquí el aporte de Jean Charpentier¹³

¹³ Jean Charpentier (1928-1997) es reconocido como un experto en "sociología rural". Por sus grandes experiencias en el Movimiento Rural Francés y en las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) en Francia y en algunos países de África fue invitado a dictar conferencias en la Sorbona. A partir de 1969 se radica en

quien, desde un enfoque intercultural como el que proponemos, realizó estudios en esta zona norte del país. Investigó la temática y contribuyó en la gestación de prácticas educativas a través de su trabajo en dos instituciones de la región creadas a principios de la década de los setenta: INCUPO y EFA. Nos permitimos citarlo, habida cuenta de que sus ideas fueron producto de investigaciones realizadas en esta región, y porque estas instituciones siguen presentes en la actualidad en los ámbitos rurales educativos de la provincia del Chaco. Consignamos a continuación algunas ideas que dan cuenta de la perspectiva desde la cual interpretaba lo cultural, ideas que recuperamos de los numerosos y prolíficos apuntes que escribiera sin que ninguno de ellos haya logrado compendiarse en una edición bibliográfica.

Hay tres ideas centrales que nos parecen muy sugerentes¹⁴:

- 1) El énfasis que este investigador pone en la función de protección y de seguridad que ofrece la cultura a través del ejercicio de transmisión que las generaciones adultas realizan sobre las que advienen a ese entorno social.
- 2) La importancia que otorga al diálogo intercultural como un aprendizaje vital que no sólo permite enriquecerse a través del conocimiento de otra cultura sino que además posibilita la toma conciencia de los rasgos de la propia.
- 3) Su propuesta metodológica —que fue muy utilizada en la zona, en el trabajo tanto de las EFAs como de INCUPO (Instituto de Cultura Popular)—, a través de la cual posibilita a los educadores asumir una práctica que parte del respeto y valoración de la experiencia socialmente acumulada de las comunidades. Construyó con este fin una herramienta metodológica de investigación que se basaba en reconocer que *las conductas* constituyen el conjunto de comportamientos singulares, la

Argentina y comienza a desarrollar una intensa actividad en el Norte, promoviendo a las Escuelas de Familias Agrícolas con la propuesta de la “Pedagogía de la Alternancia”.
(fuente: www.altaalegremia.com.ar/ciencias_sociales/)

¹⁴ Vale destacar las relaciones que se pueden establecer entre la interpretación cultural desarrollada por Jean Charpentier y los aportes de Clifford Geertz. Desde el campo de la antropología —concebida como acto interpretativo—, Geertz afirma que la cultura consiste en *estructuras de significación socialmente establecidas*, en virtud de las cuales las personas procedemos de determinada manera en nuestro accionar cotidiano. Por tal motivo, la acción es eminentemente simbólica: significa algo.

“La cultura consiste en *estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a estas, o percibe insultos y contesta a ellos...*” (GEERTZ, 2003, p. 26).

Afirma entonces la importancia que reviste “*atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta —o más precisamente de la acción social— donde las formas culturales encuentran articulación*” (GEERTZ, 2003, p. 30).

manifestación más inmediata pero al mismo tiempo más superficial de la cultura. Comportamientos que es necesario observar con atención pues a través de su estudio, en niveles sucesivos de profundización, podemos llegar a identificar *imágenes, técnicas, normas y valores* que otorgan determinado significado o sentido a aquellos comportamientos. En el caso de las EFA, su propuesta metodológica incluye la instrumentación de lo que denominan un “Plan de Búsqueda”, en consonancia con este enfoque.

En el gráfico siguiente puede observarse la manera en que interpreta el diálogo intercultural, un esquema a través del cual le interesa también advertir que *por lo general, nos limitamos a observar conductas*, impidiéndonos llegar a lo medular de cada cultura. Además, sostiene que en ese diálogo cultural, *“cada uno descubre su cultura cuando descubre la cultura del otro, y descubre la del otro cuando profundiza la suya”*.

REFERENCIAS

- ① Lo que se ve es la CONDUCTA.
- ② La persona que actúa de esa manera lo hace porque fue recibiendo una IMAGEN.
- ③ Eso que vemos no se hace de cualquier manera, tiene una forma: TÉCNICA.
- ④ Y también hay LEYES. Cosas que se hacen y cosas que no. NORMAS.
- ⑤ Nos movemos dentro de determinados VALORES.

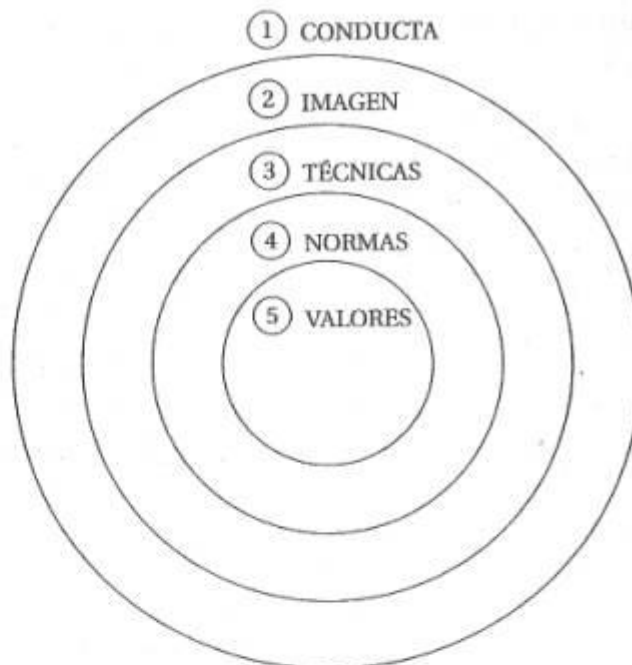


FIGURA 1. La cultura se expresa a través de conductas.
(Adaptado de *Aprender haciendo*, de Jean Charpentier)

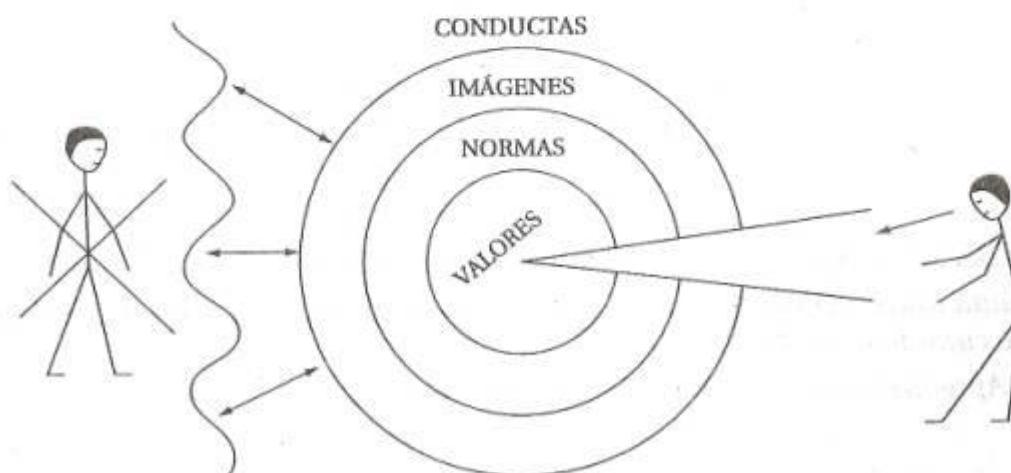


FIGURA 2. Es necesario profundizar para conocer una cultura y no solamente observar las conductas.
(De *Aprender haciendo*, de Jean Charpentier)

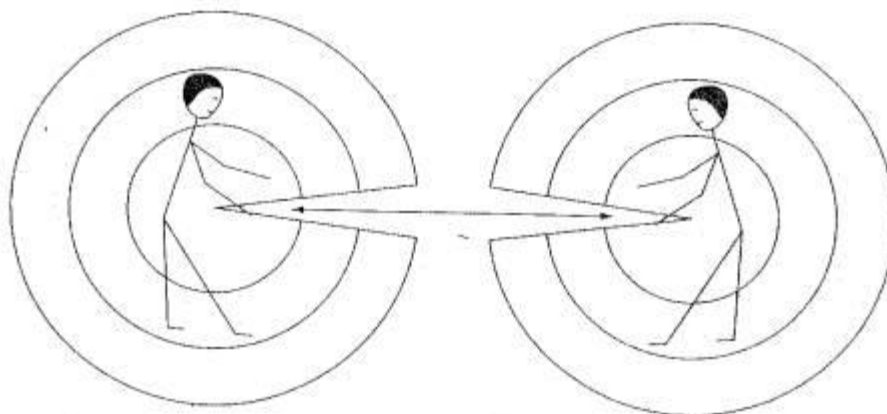


FIGURA 3: Diálogo intercultural: escuchar y expresar
(“Cada uno descubre su cultura cuando descubre la del otro, y descubre la del otro cuando profundiza la suya”).
De *Aprender haciendo* de Jean Charpentier.

Recuerdo aquí una experiencia de carácter intercultural producida por un grupo de docentes en una escuela rural del norte de Santa Fe¹⁵.

En el marco de dicha experiencia, considero importante mencionar aquí dos propuestas: en primer lugar, la instrumentación de lo que llamaban el “cuaderno viajero”. Un cuaderno que circulaba por las familias y en el cual todas ellas escribían lo que sabían acerca de temáticas que iban abordando. Durante las clases, se establecían relaciones entre estos saberes y aportes científicos del área referidos a la temática¹⁶.

¹⁵ Experiencia que se llevó adelante durante los años 1995 y 2005 aproximadamente, en una escuela rural situada en las proximidades de la ciudad de Reconquista en el norte de la provincia de Santa Fe, a la que concurren un porcentaje mayoritario de alumnos provenientes de la comunidad mocoví que vive en las cercanías de la escuela, otros de origen criollo y una minoría de origen inmigrante.

¹⁶ En relación con esto, recuerdo una experiencia narrada por otra docente, en este caso, de una escuela rural del Chaco, que comentó lo siguiente:

En segundo lugar, el replanteo que lograron hacerse sobre la concepción desde la cual realizaban los actos escolares. Consigno a continuación el relato de una docente de la escuela en el cual narra la experiencia vivida en general y específicamente en ocasión de celebrarse el día de la Bandera:

“En la escuela, sentimos que teníamos que replantearnos el tema de los actos, no sólo porque queríamos tener en cuenta las tres realidades culturales de los niños, sino también sus intereses... Se empezó a trabajar en forma de taller algunas fechas importantes o significativas para cada una de las culturas. Entonces cada alumno podía elegir a qué taller querían asistir: por ejemplo de danza, de coro, de dibujo, de tecnología. Ellos asistían a los talleres en forma libre y había chicos de distintas edades, se iban a encontrar con chicos chiquitos y chicos grandes, porque era de acuerdo al interés. Y así se formaban grupos y ellos ahí armaban el trabajo práctico. Y el acto era exponer los trabajos que ellos hicieron en el taller, contar lo que ellos hicieron en el taller. Primero se empezaron con fiestas significativas como por ejemplo: el día del Árbol, el día de la Tierra, el día del Inmigrante, fiestas que podían ser significativas para cada una de las culturas: el día de la cosecha... Y entonces, después se vio la necesidad de llevar esa forma de trabajar en talleres a los actos escolares tradicionales. Entonces se trabajaban los actos escolares de esta manera... Como ejes transversales siempre estaban la identidad y la oralidad. La identidad, porque cada uno tenía que conocerse a sí mismo para poder conocer al otro, y la oralidad porque era la manera de transmitirse los conocimientos en la mayoría de las culturas, especialmente en la aborígen. Y esto produjo varios aportes para los niños: el conocerse a sí mismos, el valorarse a sí mismo y valorar también al otro y conocer al otro. Esa forma de trabajo. Ésa era una experiencia que hacía años venía realizándose.

El acto del 12 de Octubre que se empezó a realizar creo que en el 2001, después de que nosotros hicimos el perfeccionamiento en Recreo, se empezó a trabajar el 11 de Octubre, que antes no se trabajaba, se pasaba en silencio, como que nada pasó. Entonces a partir

“En una oportunidad, estábamos trabajando los componentes del ecosistema. Y yo les estaba explicando los seres bióticos y abióticos. Uno de los alumnos, que era aborígen, expresó que para ellos no es así, que por ejemplo todo lo que hay en el suelo es vivo, que todo forma parte de la vida.”

En situaciones como éstas, el desafío más grande es poder pensar uno mismo y con los colegas, como también junto con los niños, en los efectos de esta concepción —propia de los pueblos originarios— diferente de aquella otra, propia del “hombre blanco”, que manifiesta la visión dominante en Occidente desde la cual el ser humano se concibió ajeno y superior a la naturaleza, estableciendo clasificaciones y jerarquizaciones.

de ese perfeccionamiento se vio la necesidad de contarles a los chicos cómo fue ese 12 de Octubre. Qué pasó realmente. La idea era poder trabajar no solamente del hecho sino de reflexiones, de algunas reflexiones de personas de la comunidad, de algunas experiencias e inclusive eso, me acuerdo una vez y de eso hay fotos, donde me acuerdo que estaba un representante de la comunidad una vez contando la realidad de los aborígenes actuales en la Argentina y me acuerdo que eso se expuso en un acto del 12 de Octubre. La idea era que los chicos también cuenten...

Después, por ejemplo, otras actividades que hicimos fueron con respecto a la bandera, que fueron años de trabajo. Y lo de la bandera fue así: primero, a una maestra del turno tarde se le ocurre trabajar y hacer preguntas a los chicos en su familia, y pasó el cuadernito del mate. El cuaderno fue por distintas culturas, el cuadernito giró por todos los alumnos y cada uno tenía que contar qué significaba el mate para ellos... Entonces cada uno contaba lo que pensaba del mate, cada familia. Si quería contar alguna leyenda, si quería contar algún dicho, decir algo. Y ahí se hicieron muchos aportes. Después empezó otra maestra con el tema del árbol familiar, ella quería hacer el árbol de la familia, con todas las familias, no sólo aborígenes, para conocer la realidad de los chicos. Y así se empezó... La cuestión es que un día se nos ocurrió que ya que estábamos trabajando la cuestión de la oralidad, podíamos trabajar para tener una bandera que nos represente a todos por igual... Entonces se indagó, esto lo trabajábamos con todas las chicas, ellas el trabajo de campo, y yo solamente cosechaba lo que traían los chicos en las horas de dibujo, ellas hacían el trabajito de hormiga: preguntaban en las familias qué era significativo para cada cultura, qué podría ser. Entonces algunas traían dibujos, traían escritos, comentarios orales. Y así surgen tres banderas: que fueron presentados en el acto del 9 de Julio: para el aborígen era el árbol, para el criollo era el caballo y para el gringo era el trigo. Eso se puso en marcha me parece que durante dos años. Esa bandera se pasaba en los actos del 9 de Julio. Y entonces después dijimos, por qué tener tres banderas separadas. Vamos a tener una bandera única. Entonces empezamos a trabajar la bandera argentina, qué valores, para qué tener una bandera, para qué sirve la bandera la argentina, qué pensamos de la bandera, si nos representa o no... Pero a todo esto, ya veníamos trabajando el tema de la identidad y de distintas maneras... Y después recuperamos estas tres banderas separadas. Y este tema surge otra vez volviendo a preguntar a las familias si ellos realmente sentían que esas banderas lo representaban: el árbol a los aborígenes, el caballo a los criollos, el

trigo a los gringos... y eso, una vez que preguntaron, trajeron distintos aportes los chicos, un millón de aportes, y esos aportes, decíamos que les contamos que íbamos a hacer una bandera institucional y que si alguno tenía alguna idea para poner los tres elementos que caracterizan a cada cultura, aportes que lo haga, si no que lo digan...

Cayeron un montón de banderas, un montón, no sé decirte, pero 50 seguro. Y después había que votar. Y votó la portera, la cocinera, el niño, el adulto, el padre que lleva el chico a la escuela. Y ese día que votamos faltaron chicos de octavo, y la directora dijo: no, no, así que vuelta otra vez a la escuela a preguntarle a los chicos si ellos votaban por ésa o no. Y ellos dijeron que sí. Y entonces la bandera quedó organizada... Y era constantemente preguntar.

Esa semana iba y venía todos los días a la escuela. Porque se hablaba...había bocetos, y a veces nos gustaba uno de uno, otro de otro, y había que integrar. Ellos me daban la idea, yo hacía la idea que ellos me decían, y había que mostrar para ver si esto es lo que querían. Ellos decían, proponían, y ellos iban decidiendo si esto sí, si esto no... Por ejemplo, el caballo se cambió...

Y quedó así: el trigo representando a la cultura gringa, el árbol representando a la cultura mocoví, el medio sol naciente representaba a la institución que estaba naciendo, naciente porque tiene los rayos que crecen de abajo para arriba, los horizontales son más cortos y los verticales más largos, y el sol naciente quiere decir una institución que crece en la interculturalidad; el mate es el elemento que nos une a todos por igual, y las golondrinas, significa el criollo que va y viene, que se traslada por razones de trabajo. Y el fondo es celeste y blanco, que representa que somos todos argentinos: y quedó como slogan, como frase que SON LAS DIFERENCIAS LAS QUE NOS UNEN. Porque entonces se creó una única bandera. Y eso lo hicimos entre toda la escuela¹⁷."

Adelantamos con este relato una manera interesante de hacer escuela, que pone en evidencia la posibilidad de construir un espacio donde "lo común" no supone lo homogéneo sino lo diverso.

¹⁷ Fuente: entrevista realizada a la maestra a cargo de Plástica en la escuela el día 14 de agosto de 2007 con motivo de la realización de trabajo final del Módulo 2 del Posgrado.

Precisamente, en relación con la función que le cabe a la escuela en este sentido, el gran desafío es pensar de qué manera ésta puede producir un enriquecimiento significativo de los niños ampliando su universo cultural y enriqueciendo sus conocimientos para contribuir con ello a una inserción social satisfactoria. Proceso complejísimo si lo entendemos desde una concepción que incluye la posibilidad —y necesidad— de cuestionamiento al orden social existente y, en consonancia con ello, la apuesta a una enseñanza escolar que propicie el pensar imaginante.

Para considerar de qué manera la escuela puede contribuir en este proceso teniendo en cuenta las particularidades del ámbito rural, habida cuenta de que en el presente trabajo tendremos en consideración las particularidades que se presentan en este sentido en la provincia del Chaco, en el próximo capítulo presentaremos algunos datos relevantes a manera de contextualización.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN

El territorio de lo que es hoy la provincia del Chaco pertenece a la región del Gran Chaco Sudamericano, una extensa llanura boscosa de más de un millón de km², que abarca parte de Argentina, Bolivia y Paraguay. Su población, como ha sucedido en todo el territorio nacional, reconoce tres grandes raíces distintas: aquella perteneciente a la diversidad de pueblos originarios —hoy Qom, Wichi y Mocoi—, otra proveniente de los españoles que durante varios siglos de conquista y colonización lograron instalarse en estas tierras y, finalmente, la de inmigrantes europeos que fueron asentándose a principios del siglo XX. A partir de la incursión del español primero y de los inmigrantes después, se sucedieron acciones de avasallamiento cultural, muerte y persecución a las poblaciones originarias, quienes a través de diversas estrategias buscaron resistir, logrando sobrevivir algunas de ellas hasta nuestros días. La masacre de Napalpí, producida en pleno siglo XX¹⁸, manifiesta con elocuencia la realidad de explotación a la que fueron sometidos, pero también las acciones de lucha y resistencia que ofrecieron estos pueblos.

En tanto realidad provincial, merece destacarse que se trata de una jurisdicción recientemente constituida como tal, ya que desde 1872 y hasta la segunda mitad del siglo XX perteneció al Territorio Nacional¹⁹. Desde una perspectiva política, resulta relevante

¹⁸ El 19 de julio de 1924, por orden del gobernador del Territorio Nacional del Chaco, Fernando Centeno, una partida de ciento veinte hombres —entre oficiales, suboficiales y agentes de la policía del Territorio, más diez civiles y seis indígenas colaboracionistas— reprimió ferozmente la huelga que indígenas Qom, Moqoit y obreros de Santiago del Estero y Corrientes llevaban a cabo en la Reducción de Napalpí para reclamar por el precio del algodón. La represión dejó más de quinientos muertos entre los manifestantes y ninguna baja en las fuerzas policiales. Este trágico hecho es recordado como la Masacre de Napalpí.

Fuente: http://www.chacoonline.com.ar/noticia.php?nro_notas=10339

El Museo del Hombre Chaqueño “*Prof. Ertivio Acosta*”, con sede en Resistencia, editó en el año 2008 un CD en el marco de la serie Conmemoraciones, titulado “Napalpí, memoria de la masacre”. El CD contiene materiales y sugerencias para reflexionar en el aula sobre la masacre de los trabajadores chaqueños, producida en 1924. Incluye información relevante, documentación y propuestas de trabajo, constituyendo una fuente de consulta privilegiada para ser tenida en cuenta en las escuelas.

¹⁹ “El **Territorio Nacional del Gran Chaco** con capital en Villa Occidental fue creado el 31 de enero de 1872 mediante un decreto del presidente Domingo Faustino Sarmiento que nombraba al comandante de las fuerzas argentinas acantonadas en Asunción, Julio de Vedia como gobernador. En octubre del mismo año, el Congreso Nacional ratificó el decreto del Poder Ejecutivo Nacional a través de la sanción de la Ley N° 576 (...) Fue declarado provincia por la Ley N° 14.037 del 8 de agosto de 1951 y por Ley del 20 de diciembre de 1951, pasó a denominarse provincia Presidente Perón. Esta denominación se dejó sin efecto por Decreto-Ley

recordar que “en épocas en que la provincia del Chaco era Territorio Nacional, quienes vivían aquí no estaban habilitados para votar en elecciones nacionales... Al respecto, es interesante leer los periódicos de antaño para apreciar la desazón que acarrearía sentirse un ciudadano de segunda. Uno de los argumentos era que los habitantes del Territorio no estaban lo suficientemente capacitados como para elegir a sus representantes, por eso el gobernador era designado directamente desde el Poder Ejecutivo Nacional y los chaqueños debían conformarse con la elección de representantes comunales... Conseguir la provincialización, de la cual hace poco se cumplieron apenas 58 años, fue un proceso que demandó sangre, sudor y lágrimas...”²⁰.

Teniendo en cuenta la pertenencia geográfica de esta provincia al Gran Chaco, es importante señalar que esta vasta región “ocupa el segundo lugar en cuanto a superficie de bosques de Sudamérica (Di Giacomo y Krapovickas, 2005) y es un repositorio de biodiversidad en su sentido más amplio que incluye una valiosísima riqueza de conocimiento de las etnias sobrevivientes..., unida a una riqueza biótica variable espacialmente a lo largo de [sus] dos gradientes... Usando el análisis temporal y la visión del ecólogo (Matteucci, 1998 y 2003) es posible comprender ‘lo que hacían’, es decir cómo se comportaban los ecosistemas chaqueños bajo presión de pulsos naturales y cómo fueron cambiando los efectos de los mismos al intervenir el hombre modificando su frecuencia e intensidad. La influencia humana, además de modificar los pulsos naturales, introdujo desplazamientos territoriales... y modificó la calidad y cantidad de la oferta de bienes y servicios naturales. Finalmente, alteró las categorías de cobertura vegetal y las interacciones entre componentes del paisaje” (PENGUE, 2008, p. 162).

Cuando se efectúa un recorrido por el interior de la provincia, pueden observarse con claridad estas transformaciones, y duele a la vista ver extensos territorios que otrora fueran bosques hoy diezmados por la expansión de las fronteras agrícolas, ocasionando una erosión importante en los suelos con consecuencias significativas y difíciles de

Nº 4.145 del 17 de octubre de 1955 y se retornó a la anterior. Por la Ley Provincial Nº 6 del 1 de julio de 1973, la Legislatura provincial creó una nueva división departamental que modificó la denominación de algunos departamentos. Por el Convenio Interprovincial firmado en Buenos Aires, el 18 de julio de 1978, las provincias de Chaco y de Corrientes solucionaron el diferendo por la posesión de islas en el Río Paraná, definiendo completamente sus fronteras.” <http://portal.chaco.gov.ar/index.php/Historia/Resena-Historica.html>

²⁰ Luganis Greg, “Resistencia Socialista”, en: Revista Chacú, Nº 6, septiembre 2009, Resistencia. Revista producida por la Dirección de Comunicación Institucional, del Instituto de Cultura de la provincia del Chaco.

revertir a nivel ambiental²¹. Esto impacta particularmente en las comunidades autóctonas, que desde una lógica recolectora se servían de los bienes que la naturaleza les brindaba, y hoy ven altamente reducidas sus posibilidades de sobrevivencia en el marco de sus cosmovisiones en los propios contextos originales de hábitat.

Pero los efectos de las transformaciones agrarias producidas durante todo el siglo XX y especialmente en las últimas décadas alcanzan a la vida de todos los habitantes de la provincia: rurales y urbanos. Los daños medioambientales no hacen distinción de fronteras ni discriminan concentraciones poblacionales. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho generalizado de no disponer regularmente y en cantidad suficiente del recurso natural del agua, indispensable para la vida, aun en lugares donde los registros pluviométricos son importantes, como consecuencia de no haberse medido los impactos ambientales de la deforestación, el uso creciente de agroquímicos, la construcción de canales y, finalmente, la falta de instrumentación de medidas que permitan un óptimo aprovechamiento y utilización racional.

La provincia del Chaco sufrió el impacto de las políticas basadas en una concepción que impulsó la extracción ciega de madera, terminando con vastísimas zonas de bosque, así como la instalación del monocultivo en un arco que va del algodón al boom sojero actual²². Pero con ello, junto con la destrucción de economías familiares diversificadas, se fue perdiendo o empobreciendo todo un conjunto de prácticas y

²¹ Marshall Berman, refiriéndose a las modificaciones urbanas de París a mediados del siglo XIX, recuerda cuando Haussmann encargó a un fotógrafo, Charles Marville, que fotografiara docenas de lugares condenados a la demolición a fin de preservar su recuerdo para la posteridad (BERMAN, 2008). En este caso, no se trataría de fotografiar “para recordar”, sino de hacer algo urgente para que no sean sólo un recuerdo, de tomar conciencia de la necesidad de racionalizar el uso de los recursos, concibiéndolos desde una perspectiva ecosistémica que permita preservar la vida de las comunidades en dichos lugares, sin más.

²² No es motivo del presente trabajo incursionar en un tema tan vasto, importante y complejo como éste. Sugiero, entre las múltiples producciones bibliográficas sobre el tema, para comprender los alcances de esta problemática a nivel mundial, ver el documental “El mundo según Monsanto”, obra de la periodista francesa Marie Monique Robin en la que presenta los efectos negativos de los productos transgénicos, así como las múltiples publicaciones de Vandana Shiva sobre este tema, muchas de ellas disponibles en Internet. Y para profundizar en los alcances de esta problemática en la provincia, consultar obras como las siguientes: Pengue, W. (comp.) (2008) *La apropiación y el Saqueo de la naturaleza*, Lugar Editorial, Buenos Aires; NADAL, S. M. (1987) *Las condiciones de trabajo en zonas rurales. El trabajador de temporada en el Chaco. La cosecha de algodón*. Editado por Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Provincia del Chaco. 198; TISSERA, R. (2008) *Chaco, historia general*. 1ª Librería de la Paz, Resistencia; MANFREDI, H. C. y CORDERO VELAZQUEZ, A. (1994) *Ambiente, Desarrollo Sustentable y Calidad de Vida*. Impreso en Venezuela; Revista GEPAMA, Año 6 N° 6, Editada por el grupo del Dr. Jorge Morello, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires; NEUGEBAUER, B. KEES, M. A. et al (1993) . *Agri-Cultura Ecológicamente Apropiada. Manual de metodología para la Promoción de una Agri-Cultura Ecológica*. Editado por DSE. República Federal de Alemania.

saberes, que constituyen verdaderos sistemas de conocimiento, no sólo sobre la producción, sino sobre múltiples dimensiones de la vida misma (salud, arte, recreación, etc.). Sin embargo, sorprende encontrar cómo perduran muchos saberes en la vida de familias y grupos que por diversas circunstancias continúan practicándolos y transmitiéndolos de generación en generación en el campo y en la ciudad, aunque de manera más notoria en el ámbito rural. Hay múltiples proyectos, programas y emprendimientos llevados adelante por organizaciones diversas —algunas de ellas ONG que trabajan articuladamente con instancias gubernamentales— que tienen por finalidad fortalecer procesos de potenciación y enriquecimiento de dichas prácticas. Desde el punto de vista educativo, y desde la perspectiva de la temática que aquí nos ocupa —los procesos de constitución subjetiva de los niños en el medio rural y la función de la escuela en tal sentido— interesa señalar la importancia de esta tarea, en el orden material y simbólico, por sus impactos subjetivantes.

Abordaremos, a continuación, algunos datos significativos de la ruralidad en el contexto provincial para avanzar desde allí en el análisis de la temática que nos convoca.

Una aproximación al contexto rural de la provincia del Chaco²³

La provincia del Chaco tiene una extensión de 99.633 km², aproximadamente un 3,5 % de la superficie continental de la Argentina. La población (INDEC, 2001) ascendía a 983.087, conformada por un 83 % de población urbana y un 16,5 % —162.517 habitantes— de población rural. Diez años antes —según el Censo 1991— la población rural era de 239.017 habitantes. Si retrocedemos un poco más, observamos que la provincia se reconfiguró socialmente en forma irreversible en los treinta años que van desde la década del '70 al 2000. De una población rural de más del 50 % en el Censo de 1970, pasó a ese 16.5 % según datos del 2001. Las sucesivas migraciones, primero hacia los grandes centros urbanos de la pampa húmeda y luego hacia la propia ciudad capital y aledaños, son el emergente de un modelo de desarrollo extractivo y de monocultivo en sus más profundos sentidos.

Es de considerar que, ya para el año 1970, se estimaba que el 36 % de la población nativa residía fuera de la provincia, un sensible indicador de las migraciones

²³ La información que se presenta en este apartado fue extraída del documento PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL Y APOYO A LA AGRICULTURA FAMILIAR 2007-2011. Autor-compilador: Dr. Jorge Luis Migueles, Gerencia de Planeamiento. Instituto de Colonización y Desarrollo Rural.2007.

que denominamos “de primera generación”, hacia destinos extraprovinciales. La provincia tiene una densidad promedio de 9,9 habitantes por km², población que está irregularmente distribuida, concentrándose cerca del 40 % en el Departamento San Fernando, sede de la capital, situación que representa a su vez otro sensible indicador de las migraciones “de segunda generación”, hacia destinos intraprovinciales, profundizadas desde los años 70. Por otra parte, en el Chaco se asienta la mayor población aborigen del país, con tres etnias predominantes (tobas, wichis y mocovíes) que representaban en conjunto alrededor de 100.000 miembros según los últimos datos de 2000 (Fuente: Instituto del Aborigen Chaqueño).

En el sector primario, que genera el 22 % del valor agregado provincial, la actividad agrícola es predominante, y dentro de ésta sigue alta la influencia del algodón, aunque no con el porcentaje del 61 % del producto agropecuario como alcanzara en el periodo 1991/1996. El sector de servicios tiene mayor peso en las ciudades, principalmente en la capital, donde el empleador más importante es el Estado, que ocupa el 30 % de la Población Económicamente Activa (PEA), para lo cual utiliza el 70 % de los fondos del presupuesto total de la provincia. Respecto del desarrollo industrial puede resultar muy significativo que sólo uno de cada 100 chaqueños obtiene sus ingresos del sector manufacturero. La enorme dependencia del aporte coparticipable se registra en que por más de una década los recursos propios de la recaudación provincial no superaron el 15 %.

Los pequeños productores representaban en el Censo Agropecuario del 2002 — última información oficial sistematizada— el 77 % (12.983 EAPs²⁴) de los establecimientos rurales totales censados para el Chaco (16.898 EAPs), pero ocupando sólo el 28 % de la superficie actualmente aplicada a las explotaciones agropecuarias. Este mismo censo ubicaba, en la categorización de EAP, en “pobreza rural” a más de 7000 de dichas explotaciones (7.731 EAPs), situación que se torna crítica en el subsector caracterizado como más descapitalizado, que se contabilizaba entonces con 6.681 EAPs de pequeños productores. Aproximadamente unas 5.559 de dichas EAPs no supera las 100 has., encontrándose la mayoría en la franja que va entre 5 a 50 has. En términos generales, el 70 % de los residentes de las EAPs del NEA y del NOA son pobres. La situación irregular

²⁴ La sigla EAP significa “Establecimientos Agropecuarios”. Es una unidad de información muy importante. Cuando se la vincula a datos sobre extensión de tierras cultivables, permite visualizar con claridad los procesos de concentración del capital o, como contrapartida, de distribución de las tierras.

de la tenencia de la tierra en un altísimo porcentaje de PP actúa como un telón de fondo de una sensación de incertidumbre más amplia, que no colabora con el arraigo de las familias campesinas. La composición en sexo y edad de los residentes en las explotaciones también marcan cuanti y cualitativamente un dato de relevancia para quienes diseñan políticas sociales: el 56 % de fichas explotaciones son de residentes varones, y el 44 % de mujeres. A su vez, el 33 % de los residentes en las EAPs pobres son menores de 14 años en todo el NEA, lo que para el Chaco estaría representando aproximadamente unos 10.193 niños y adolescentes en estas condiciones residiendo en el área rural. El conjunto de más de 12.000 familias de Pequeños Productores que viven en el campo, necesitan ser reconocidos y fortalecidos no sólo por la épica que constituye sostenerse en este contexto, desde la pobreza, en estos últimos 30 años, sino porque el actual escenario de agroexportación y de agrocombustibles progresivamente mayor, los ubica como los únicos sujetos agrarios capaces de asegurar la soberanía alimentaria al conjunto de la sociedad²⁵.

En esta perspectiva, y en relación con las disquisiciones respecto de cómo definir a los Pequeños Productores (PP), merecen destacarse algunas de las definiciones planteadas por organismos públicos nacionales que guardan una relación importante con la denominada **Agricultura Familiar**.

Desde el FoNAF (Foro Nacional de la Agricultura Familiar) ésta es entendida como *una 'forma de vida' y 'una cuestión cultural', que tiene como principal objetivo la 'reproducción social de la familia en condiciones dignas', donde la gestión de la unidad productiva y las inversiones en ella realizadas son hechas por individuos que mantienen entre sí lazos de familia, la mayor parte del trabajo es aportada por los miembros de la familia, la propiedad de los medios de producción (aunque no siempre de la tierra) pertenece a la familia, y es en su interior que se realiza la transmisión de valores, prácticas y experiencias. Incluimos en esta definición genérica y heterogénea distintos conceptos que se han usado o se usan en diferentes momentos, como son: Pequeño*

²⁵ Para profundizar en la temática sobre las producciones agrícolas chaqueñas: tipología y estratificación, puede consultarse: VALENZUELA, C, (2006) *Transformaciones agrarias y desarrollo regional en el nordeste argentino – Una visión geográfica del siglo XX*, Editorial La Colmena. Para comprender los procesos de incorporación de la región chaqueña al modo capitalista de producción, especialmente sus efectos sobre lo rural, puede consultarse ROZE, J., (2007) *Lucha de clases en el Chaco Contemporáneo*, Librería De La Paz, Resistencia. Para conocer enfoques, estrategias y experiencias de desarrollo rural sustentable de familias de pequeños productores del noreste, pueden consultarse múltiples ediciones producidas por INCUPO, entre las que vale mencionar: Chiarulli, Simón y otros, (2003) *Cambiando de rumbo*, Reconquista, Sta. Fe.

Productor, Minifundista, Campesino, Chacarero, Colono, Mediero, Productor Familiar y, en nuestro caso, también los campesinos y productores rurales sin tierra y las comunidades de pueblos originarios. En el concepto amplio de ‘Agricultura Familiar’ deben incluirse las actividades agrícolas, ganaderas o pecuarias, pesqueras, forestales, las de producción agroindustrial y artesanal, las tradicionales de recolección y el turismo rural. Para el caso de la agricultura urbana se plantea la necesidad de profundizar el diagnóstico y su caracterización a fin de establecer las condiciones que deben reunir las familias que se consideran agricultoras en las zonas urbanas y peri urbanas y determinar si es necesaria una categoría particular que dé cuenta de las mismas dentro de la agricultura familiar²⁶.”

Interesa fundamentalmente considerar esta definición, ya que la mayor parte de la población que vive en el ámbito rural podría vincularse con esta modalidad. Una forma de vida rural que contrasta con aquel sector minoritario de agricultores o mejor denominados “empresarios rurales” que, siendo propietario de extensiones significativamente más importantes de tierras, vive en las ciudades y/o está mucho más en vinculación con la vida urbana de sectores privilegiados que con los modos de vida de la mayoría de los habitantes (del campo y de la ciudad).

Si pensamos ahora puntualmente en la infancia rural, podremos constatar que desde el enfoque de la agricultura familiar se avisaría un futuro bien diferente para la mayoría de los niños de las familias rurales, beneficio que se extiende a los sectores urbanos. Es necesario que la ruralidad sea una temática prioritaria en el marco de las políticas de Estado, de manera tal que se pueda discutir y tomar decisiones en materia de desarrollo que propicien el arraigo de las familias al medio rural así como emprender y apoyar proyectos que fortalezcan las identidades culturales y los procesos de transmisión intergeneracional. De lo contrario, las cifras de desocupación, desnutrición y despoblamiento del campo irán en aumento, con los efectos que esto produce a nivel poblacional en un contexto urbano radicalmente injusto y excluyente.

Insistimos en esto: la provincia del Chaco muestra por un lado una variedad asombrosa en diversidad biológica y cultural, así como una terrible e indignante diferenciación social.

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001, esta

²⁶ Hasta aquí, lo expuesto se basó en referencias textuales extraídas del documento señalado: PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL Y APOYO A LA AGRICULTURA FAMILIAR 2007-2011, Autor-compilador: Dr. Jorge Luis Migueles-Gerencia de Planeamiento Instituto de Colonización y Desarrollo Rural.2007.

provincia:

- 1) Tiene uno de los porcentajes más altos de población con Necesidades Educativas Insatisfechas (se encuentra en segundo lugar, luego de Formosa): 33 %;
- 2) Se encuentra entre las provincias con mayor tasa de mortalidad infantil del país²⁷;
- 3) Su tasa de analfabetismo es la más alta de Argentina: 8,3 %;
- 4) En relación con la escolaridad, los índices de sobreedad y repitencia (6,9 %) son elevados, ocupando el tercer lugar luego de Misiones y Formosa.

Considerando este encuadre, urge crear espacios que propicien la discusión entre modelos de desarrollo y calidad de vida de la población, teniendo en cuenta la particularidad de contextos rurales e incluyendo en este debate el rol de la escuela y los institutos de formación docente.

Algunos datos importantes sobre la educación rural en la provincia

En el siguiente gráfico pueden observarse datos sobre unidades educativas, personal docente y matrícula discriminados por niveles, referidos en todos los casos a escuelas estatales, ya que en el nivel inicial y primario la presencia de instituciones del sector privado es mínima (10 de nivel inicial y 57 de Primaria/EGB). Sí resulta más significativa en el nivel medio/polimodal, por la presencia de las EFA, propuesta educativa que abordaremos con especificidad en el último capítulo.

	Unidades Educativas		Docentes En Actividad		Matrícula	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Nivel Inicial	225	172	352	1521	5680	26361

²⁷ Según un informe de UNICEF, las provincias de Formosa, Chaco y Corrientes poseen las tasas más altas de muertes de recién nacidos. En el Chaco la tasa de mortalidad infantil de menores de cinco años es del 24,7 %. (Cfr. Manoiloff, R. (2008) *Política del hambre. Geografía y geopolítica del hambre*. Librería de la Paz, Resistencia). Tengamos en cuenta que a nivel país la tasa promedio descendió del 29 en 1990 a 16 en el 2000. Para ampliar estos datos pueden consultarse los informes de UNICEF disponibles también en la red: <http://origin-www.unicef.org/spanish/infobycountry/index.html>

Nivel Primario	700	239	2775	7664	38477	120546
EGB 3	81	200	1134	5582	5498	49373
y Nivel Medio	32	118	863	9232	2728	40384

Cuadro elaborado sobre la base de información del Departamento de Estadística Educativa de la Dirección Gral. de Planeamiento y Evaluación Educativa, Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco.

Relacionando las escuelas con su contexto natural y cultural, se las puede caracterizar como: escuelas en contexto de monte; escuelas en zonas agrícola-ganaderas; escuelas en colonias/zonas de pueblos indígenas y algunas —muy pocas— situadas en zonas ribereñas. En todos los casos, como sucede en general con las instituciones escolares en el ámbito rural, ellas se constituyen en referentes para las comunidades a las que pertenecen, siendo, en muchos casos, la única institución oficial de la zona. Por otra parte, poseen características similares con respecto a sus condiciones de vida: marginalidad, pobreza, exclusión y migración masiva hacia los centros urbanos. Los procesos migratorios se originan en la búsqueda de nuevos horizontes y con la convicción de que niños, jóvenes y adultos encontrarán en las grandes urbes, el pueblo o las ciudades, las condiciones de infraestructuras y servicios para mejorar su calidad de vida. Las causas son múltiples, complejas e históricas, pudiendo mencionarse la ausencia del Estado con adecuados servicios educativos, de salud y vivienda; la concentración de la tenencia de tierra; la escasa rentabilidad de los modelos productivos del monocultivo; la expansión de la agricultura hacia los montes nativos; los procesos de contaminación ambiental; la extinción de la flora y fauna autóctonas (que fueron fuente de alimentación)²⁸.

En el año 2009 se creó el ÁREA DE EDUCACIÓN RURAL, que articula sus acciones con el PROMER (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural, de orden

²⁸ Fuente: Proyecto del Curso Formador de Formadores, año 2009, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Gestión Educativa, Área de Educación Rural.

nacional) y las recientemente creadas Direcciones de Nivel Inicial, Primario y Medio.

Podría afirmarse que la cantidad de instituciones de nivel primario alcanzan para matricular a todos los niños en edad escolar. Sin embargo, en este sentido son desafíos pendientes:

- 1 mejorar las condiciones de las escuelas (en lo referido a: provisión de energía eléctrica, situación edilicia, mobiliario y material didáctico);
- 2 discutir y definir el tema de albergues o traslados, habida cuenta de las grandes distancias que deben recorrer en algunos casos niños y docentes para llegar a la escuela;
- 3 crear nuevos cargos no sólo por cuestiones organizativas y didácticas, sino también para evitar la soledad de los docentes en las escuelas de personal único que suelen ser las más alejadas y necesitadas.

En el caso de los demás niveles, son necesarias además la apertura de nuevas salas y unidades educativas, particularmente de EGB 3 y Polimodal, o Nivel Medio. En ese sentido, durante el año 2009, el Ministerio de Educación tiene previsto la habilitación de 14 ciclos básicos secundarios rurales en diferentes zonas, como puede observarse en el cuadro y gráfico que se adjunta. Estos ciclos secundarios permitirán que alumnos de séptimo grado de más de cien escuelas de zonas rurales puedan continuar el proceso de escolarización obligatoria.

Este aspecto debe abordarse con especial atención, ya que muchas veces se ve como factor que contribuye al arraigo el hecho de contar con escuelas secundarias en la región, de manera tal que los adolescentes y jóvenes no deban migrar a las ciudades para acceder a ellas. Lo que puede afirmarse es que esto, aunque postergue la migración de los jóvenes a las ciudades, no constituye de por sí un factor de arraigo si no va acompañado de políticas sociales, culturales, económicas y educativas que definan lo rural en el marco de un proyecto de país y sociedad diferentes, con mayor justicia y posibilidades de vida digna para la población.

Otro aspecto fundamental que caracteriza a la mayoría de las escuelas rurales de la provincia es la presencia de alumnos pertenecientes a comunidades de los pueblos originarios Qom, Mocoli y Wichí.

Como respuesta educativa a la diversidad cultural existente, merece destacarse la creación de dos centros educativos, uno originalmente de nivel primario y el otro de formación de Auxiliares Docentes Aborígenes (A.D.A.):

- 1 el C.E.R.E.C. (Centro Educativo Rural El Colchón), en el año 1987 en el Departamento Gral. Güemes, una institución que surgió con la finalidad de brindar la oportunidad de escolarizarse, teniendo en cuenta sus particularidades culturales, a jóvenes de la zona pertenecientes a diferentes comunidades aborígenes, especialmente Qom. En la actualidad el Centro continúa funcionando y ha extendido su formación al tercer ciclo de la EGB recibiendo niños y adolescentes.
- 2 El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (C.I.F.M.A.), localizado en la ciudad de Sáenz Peña ,que comenzó a funcionar con carácter experimental en el mismo año, formando Auxiliares Docentes Aborígenes (A.D.A.) y publicando textos en lengua toba, hasta oficializar su creación como CIFMA en el año 1.995. En la actualidad este centro ofrece la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 y cuenta con Anexos en las localidades de Castelli y El Sauzalito²⁹.

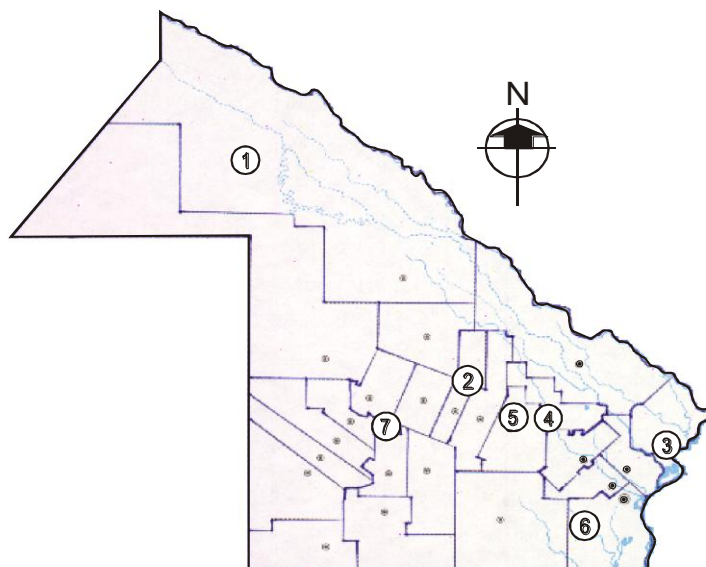
Otra propuesta educativa desde la cual se pretende dar respuesta a la especificidad del contexto rural lo constituyen las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), las que llevan adelante una educación basada en la Pedagogía de la Alternancia³⁰. En el caso de la provincia del Chaco existen diez de estas instituciones de nivel medio, nucleadas en U.A.F.A.CH. En el siguiente cuadro y gráfico se presentan algunos datos relevantes en relación con las mismas.

En el Chaco, a partir de 1994 y por diversas gestiones comunitarias y de gobierno, se implementa por Resolución N°720/94 de la I.C.G.E. el Proyecto Especial de Aplicación de la Pedagogía de la Alternancia, y a partir de allí las diversas creaciones de E.F.A.s:

²⁹ En el último capítulo, en el que se consignan algunas experiencias e instituciones educativas pensadas en clave intercultural con presencia en contextos rurales, se especifica información sobre ambos centros.

³⁰ Se presenta mayor información al respecto en el apartado final sobre experiencias e instituciones presentes en el medio rural.

Año creación	Localización	Gestión
1994	1. E.F.A. en El Zanjón (Quitilipi) (*)	Estatal
1994	2. E.F.A. en Fuerte Esperanza (*)	Estatal
1995	3. E.F.A. en Paraje Cancha Larga (Las Palmas) UEP N° 68	Estatal
1995	4. E.F.A. en Paraje Salto de la Vieja (Colonia Elisa) UEP N° 68	Privada
1995	5. E.F.A. en Colonia Santa Elena (Presidencia de la Plaza)	Privada
1995	UEP N° 66	Privada
1997	6. E.F.A. en el Paraje Loma Alta (Basail) (*)	Estatal
1997	7. E.F.A. en Colonia José Mármol (Campo Largo)	Estatal
1998	8. E.F.A. "Fortaleza Campesina" en el Paraje Buena Vista (Gral. José de San Martín). UEP N° 141	Estatal
2008	9. E.F.A. "Arraigo Campesino" – Lote VII – Colonias Unidas. UEP N° 148	Estatal
2009	10. E.F.A.– Pje. Tres Palmas – Machagai. UEP N° 146	Privada
2009		Privada
(*) El grupo de familias ya cuenta con una Asociación Civil con Personería Jurídica definitiva, y trabajando para que la Coordinación de Gestión Privada la cree como una U.E.P. (Unidad Educativa Privada).		
2009	UEFACH Con personería Jurídica a partir de este año. Creada en 1994. Presidente: Ramón Ríos	-----



Situación actual de la formación de maestros en la jurisdicción

Es importante señalar que desde el año 1997, por decisión política provincial, se suspendió la formación de maestros de nivel primario en los Institutos, conservándose la formación de maestros de Nivel Inicial en la Universidad Nacional del Nordeste. Esta es la razón que explica la ausencia de institutos formadores en las cifras que se registran en el siguiente cuadro en el que sintetizan las ofertas de formación por parte de Institutos de Profesorados del NEA.

	Total IFD Tipo I	Total carreras	NI	EGB1-2	EGB3-PM (*)	Otros (**)
Total Región NEA	87	169	21	31	86	31
Chaco	23	43	0	1	39	3
Corrientes	23	65	11	10	30	14
Formosa	18	21	3	6	10	2
Misiones	23	40	7	14	7	12

Comprende ofertas de gestión oficial y de gestión privada.

(*) Algunas especialidades se repiten.

(**) Se incluyen Profesorados en Artes, en Educación Física, en Inglés, en Educación Especial y otros

Fuente: MARUCCI, Julio A. (2001) *La formación docente en el proceso de transformación educativa, desafíos y perspectivas. Análisis de financiamiento de la formación docente de la Región NEA (Nordeste) frente al proceso de transformación educativa.*

Los docentes actualmente en ejercicio se han formado con planes previos al proceso de transformación instaurado por la reforma, en el marco de la instrumentación de la Ley Federal de Educación.

En los últimos años en algunas regiones de la provincia, la cobertura de cargos docentes disponibles en escuelas de nivel primario se realizó con Maestros/as formados en institutos de otras provincias, particularmente de Santiago del Estero³¹.

Durante el año 2009 se resuelve políticamente retomar la formación de maestros en la provincia. Durante el segundo cuatrimestre se convoca a inscripción —siendo asombrosa la cantidad de ingresantes al Profesorado de Nivel Primario en las distintas localidades en que se abre la carrera—³². Se prevé continuar el proceso de apertura de la misma en otros institutos y localidades durante el año 2010 y 2011.

En lo que se refiere a la formación docente continua, acción actualmente denominada de desarrollo profesional, y en vinculación específicamente a la educación rural, merecen destacarse las siguientes acciones:

- 1) La implementación del *Postítulo de Especialización Superior en Educación Rural para el Nivel Primario* a partir del mes de agosto de 2009, para el cual fueron convocados en esta primera instancia 300 docentes de las Regiones Educativas V, VI, IX y X teniendo como sede a los institutos de Formación Docente de Quitilipi y de Charata.
- 2) La instrumentación del Proyecto denominado “*Formación de Formadores: El docente rural como articulador y dinamizador del desarrollo rural*” destinado específicamente a Docentes Rurales de Nivel Primario en el marco del Programa de Capacitación “Escuela

³¹ En este sentido, cabe mencionar la procedencia de más de cien docentes en ejercicio, egresados de un instituto que se encuentra en la localidad de Monte Quemado, dependiente de la jurisdicción provincial de Santiago del Estero. Esta localidad se encuentra en el territorio santiagueño que se atraviesa cuando se viaja desde Resistencia hacia Taco Pozo, localidad chaqueña que se encuentra en el límite oeste de la provincia.

³² Mientras escribo este texto, me llegan algunos datos sobre la matrícula de ingresantes en los institutos en los cuales se instrumentará la carrera en este segundo cuatrimestre del año 2009, y en todos los casos se trata de centenares de estudiantes que se han inscripto para formarse como maestros; en algunos casos superan los trescientos.

Abierta” propuesto por el Ministerio de Educación para los docentes de toda la provincia que se desempeñan en los diferentes niveles del sistema. Se trata de un proyecto por el cual se han convocado a 70 docentes provenientes del interior de la provincia, quienes participan de tres instancias presenciales intensivas de formación, quienes luego tienen a su cargo la coordinación de encuentros similares en 26 sedes, cubriendo de este modo la casi totalidad del territorio provincial, con un alcance de participación en las mismas de 2.500 docentes³³. Las intervenciones de los maestros y maestras en esta instancia de capacitación y encuestas instrumentadas a 28 docentes rurales de diferentes regiones (II, V, VI, VII X Y XIII) me permitieron acercarme a sus inquietudes y preocupaciones cotidianas y conocer sus lecturas sobre la realidad educativa rural.

Miradas y voces docentes sobre la realidad educativa rural de la provincia

A través de la información recabada en las encuestas en relación con diferentes aspectos de la educación rural vinculados a la temática y objetivos del presente trabajo se pudo observar lo siguiente:

1) Con excepción de dos profesores en Ciencias Agrarias formados específicamente en la Pedagogía de la Alternancia, que trabajan en el tercer ciclo, todos los maestros y maestras coincidieron en afirmar que durante su formación docente no recibieron aportes específicos que les permita conocer las particularidades de la escuela y contexto rural. Una vez trabajando en estos contextos, valorizan el intercambio producido entre colegas y con otras instituciones de la región, el apoyo recibido de supervisores y directivos y algunos cursos o asesoramientos referidos fundamentalmente a la realidad del plurigrado y a la diversidad cultural. Reconocen la importancia de una gestión autónoma a través de búsquedas, elaboración de propuestas y reflexiones sobre la propia práctica.

2) Al ser consultados sobre experiencias significativas que conocen en educación rural, sólo uno de ellos mencionó la elaboración de un libro con relatos en los dos idiomas: castellano y mocoví, etnia a las que pertenecen niños que van a la escuela.

Sin embargo sí nombran a muchos docentes que valoran, de quienes sienten han aprendido y se han convertido en referentes para sus prácticas.

³³ Desde marzo a agosto de 2009 integré el equipo a cargo de la instrumentación de este Proyecto, por el Centro de Formación Rural Juan Penco.

En otras ocasiones pude escuchar a algunos docentes hablar de maestros que, ya jubilados, desean continuar aportando a la educación rural porque han vivido la docencia en este medio con un gran compromiso y desde una opción de vida.

Sería interesante tener en cuenta este aspecto desde la formación docente para, desde los talleres que conforman el trayecto de la práctica —como desde otros espacios disciplinares— contemplar la posibilidad de entrevistarlos de modo tal de registrar su voces y documentar sus experiencias.

Existe en este sentido un insumo de extraordinario valor en las instituciones que es el denominado “Libro histórico de la escuela” donde el personal directivo va dejando constancia del accionar cotidiano así como de sucesos especiales vividos a nivel institucional y comunitario. En algunos casos, se realizan registros minuciosos que aportan información valiosísima, lo que los convierte, en ocasiones, en la única fuente escrita existente sobre la historia de la escuela y el lugar.

3) Interrogados sobre aquello que más los asombró al iniciar su experiencia laboral en escuelas rurales, la mayoría hace referencia a dos aspectos: uno, vinculado a cuestiones que tienen que ver con lo que podríamos denominar cierta “idiosincrasia” o “rasgos culturales” identificables como característicos del ámbito rural y otro, referido a la realidad social de las familias signada por el común nomenclador de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas).

Llama la atención la reiteración y fuerza con la que aparece en las respuestas que expresan los docentes, el reconocimiento de la diversidad cultural que se hace presente en las escuelas.

Sólo dos docentes de los encuestados manifiestan haber sido oriundos del lugar donde se encuentra la escuela en la cual trabajan. Gracias a información obtenida en entrevistas pude constatar que:

- existe cierta movilidad geográfica permanente no sólo en relación con sus lugares de origen sino también por traslados;
- muchos docentes deben movilizarse diaria o semanalmente desde sus hogares hacia la escuela —en algunos casos la escuela dista más de 100 km de su lugar de residencia—.

4) En cuanto a las problemáticas que más preocupan a los maestros y maestras rurales, en relación con la realidad de los alumnos y sus familias, se destacan aquellos aspectos referidos a:

- **lo social**, que definen en términos de pobreza pero también de falta de oportunidades para los niños y jóvenes. Insistentemente señalan la *falta de fuentes de trabajo, las insuficiencias en alimentación, vivienda, atención de la salud, desnutrición, analfabetismo*. Sólo en algunos casos mencionan cuestiones referidas a la distribución de la tierra y a decisiones políticas vinculadas a acciones asistencialistas. No hubo respuestas que explícitamente pongan en cuestión el modelo de desarrollo vigente, la lógica de producción capitalista, como tampoco mención explícita a problemáticas de contaminación y depredación ambiental. Predomina en las respuestas el rostro real y concreto de niños y familias con necesidades básicas insatisfechas, con dificultades para asistir regularmente a clases por diversos motivos –evitables de asumirse determinadas decisiones políticas-.

- **lo educativo**, en tanto explicitan carencias en aspectos vinculados a:

. infraestructura y mobiliario: pude escuchar con singular fuerza esto en diálogos mantenidos con docentes que improvisan albergues en sus escuelas para propiciar la asistencia de los niños a clase, dadas las distancias entre sus hogares y la escuela;

. cargos: la mayoría de las escuelas rurales cuentan con personal único o directivo y uno o dos docentes, lo que significa además que no disponen de maestros a cargo de las áreas especiales como la mayoría de las escuelas urbanas;

. bibliografía específica sobre educación rural y material didáctico.

Otro aspecto insistentemente señalado y que preocupa a los maestros y maestras es el referido a **la relación escuela y familias**³⁴. Las expresiones dan cuenta del reconocimiento de una diferencia entre la “cultura escolar” y la “cultura familiar” o comunitaria, un aspecto sobre el que nos detendremos en el próximo capítulo.

5) A pesar de estos señalamientos acerca de carencias, insuficiencias y problemáticas, casi todos los docentes manifiestan de diferente manera su apuesta³⁵ esperanzadora

³⁴ Sobre este aspecto se vuelve en el capítulo siguiente, analizándolo desde sus vinculaciones con el discurso normalista.

³⁵ Resulta interesante en este sentido el significado de “apuesta” sobre el que invita a pensar Perla Zelmanovich. Precisamente decidió titular una de sus conferencias: “*Apostar al cuidado en la enseñanza*”, haciendo referencia al entusiasmo que supone toda apuesta, aun sabiendo que es posible que haya avatares, riesgos, pero en la que predomina la confianza en que algo bueno pueda ocurrir (Crf. Conferencia de Perla Zelmanovich, en CePA (Centro de Pedagogía de Anticipación), Ministerio de Educación, Gobierno de Buenos Aires. La conferencia se encuentra disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/inicial.php>

sobre la importancia de la tarea educativa y reconocen logros.

6) Otro aspecto interesante es que, en relación a la representación que los docentes tienen de los niños, se observa una valoración predominantemente positiva. Los describen como: *creativos, agradecidos, colaboradores, solidarios, entusiastas, deseosos de aprender, observadores, predispuestos, concientes de su propia realidad, defensores de su cultura*. Por otro lado, y al mismo tiempo, hacen referencia con insistencia a otros aspectos que tienen que ver con lo que significa para estos niños ingresar a una institución con ritmos y una cultura diferente a la familiar y comunitaria, ya que la mayoría expresa que son *callados, tímidos, poco expresivos, con dificultades en la comunicación, lentos, dóciles, sumisos, desconfiados*³⁶.

7) Finalmente, al ser interrogados sobre qué es lo que los docentes deberían particularmente tener en cuenta al enseñar, el aspecto sobre el que ponen mayor énfasis es el cultural. Expresan por ejemplo la importancia de *conocer al niño y su entorno, preocuparse por la comunidad en que está inserta la escuela, la realidad de cada zona y familia, las condiciones económicas y sociales, las diferencias culturales, la realidad de la comunidad educativa, la cultura e idioma de los niños*. En segundo lugar, mencionan ciertos rasgos o actitudes docentes como: *actitud de compromiso, voluntad permanente, vocación de servicio* —en algunos casos utilizan el término “apostolado”— y como una constante el *adaptarse, esforzarse, hacer lo que corresponda como docente, querer hacer el trabajo en la escuela rural, procurar mejorar día a día*. Con igual fuerza sostienen la necesidad de *formar parte de proyectos participativos, trabajar en parejas pedagógicas, emprender acciones interinstitucionales, trabajar en equipo, en red con otras instituciones, contar con cargos como asistentes sociales, psicopedagogos, maestros de áreas especiales*. Finalmente, expresan también la importancia de otras cuestiones didácticas como la inclusión del juego en la enseñanza e instrumentar estrategias que despierten el interés y fortalezcan la significatividad de los contenidos.

En síntesis:

Aunque el número de encuestas realizadas haya sido mínimo, la información recabada —que pude contrastar con aquella obtenida durante los encuentros del curso en múltiples instancias, así con otras documentaciones y entrevistas— hace visible algunos

³⁶ Este aspecto se analiza también en el siguiente capítulo.

aspectos y problemáticas cruciales de la educación rural desde la mirada de los maestros y maestras.

Efectuada esta sucinta presentación, que incluyó inicialmente datos importantes sobre la realidad rural y sobre la educación en este ámbito en la provincia del Chaco, nos preguntamos cuáles podrían ser algunos de los aportes teóricos indispensables a tener en cuenta en la formación docente en lo que se refiere a los procesos de constitución subjetiva de los niños en estos contextos en el tiempo presente, y más precisamente, la función de la escuela en este sentido. A ello dedicaremos el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

ESCUELA Y PROCESOS DE CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN NIÑOS DE CONTEXTOS RURALES

“Estamos afectados por la interpenetración y modificación de los espacios. Esto provoca permanentes reconfiguraciones de la imagen de sí, de los vínculos, de las familias, de los modos de pertenecer a los grupos o a una patria. A veces, las reconfiguraciones no logran hacer nuevas figuras. En todos los casos, las modificaciones de los espacios y las reconfiguraciones producen inquietud, y es usual encontrarse frente a un desconcierto, un aturdimiento, donde las preguntas kantianas respecto del ‘qué puedo conocer y qué debo hacer’, necesarias para vivir, se vuelven espirales de respuestas que transparentan cierta desesperación”.

Norma Barbagelatta

El impacto que está produciendo en la actualidad el capitalismo en un mundo globalizado junto al avance de las nuevas tecnologías ha trastornado modos de vida y vínculos, tiempos y espacios, en el campo y la ciudad. La formación docente y la vida escolar son atravesadas también por estas transformaciones.

En relación con el desconcierto que esta nueva situación plantea, Barbagelatta recuerda una reflexión que realiza Heinrich Laube, quien advierte cómo el **patriotismo**, si bien resulta unilateral y pequeño, es útil y procura contento y sosiego, frente al **cosmopolitismo** que, aunque constituye un pensamiento hermoso, en esta vida produce un desconcierto interior³⁷. Interesa destacar particularmente esta referencia debido a la

³⁷ Nos estamos refiriendo al texto de la autora titulado: “Lo que inquieta al corazón”, incluido en: Frigerio y Diker (comp.) (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

fuerte presencia que tiene aún, en la población rural chaqueña, **lo local** —ligado a cierta identidad— en un momento en que se está a las puertas de recibir el impacto de las nuevas tecnologías, al tiempo que las fronteras agrícolas continúan ampliándose —en el contexto del boom sojero—, todo lo cual contribuiría a esa **apertura cosmopolita** que se señala. Se trataría de propiciar una **relación humanizante** entre ambos aspectos de manera que las preguntas kantianas no sean borradas de la existencia pero tampoco desencadenen sólo —o por sobre todas las cosas— desconcierto y desesperación.

Por otra parte, siguiendo el análisis de Raymond Williams y Marshall Berman, insistimos en la necesidad de superar una mirada valorativa simplista sobre el juego entre las tradiciones locales y aportes provenientes de otros contextos en relación con diferentes dimensiones de la vida social: política, económica, cultural, científica, tecnológica, educativa.

Centrándonos en la particular realidad de la escuela rural, pensar en los aportes que puede realizar en términos subjetivantes, requiere contextualizar el análisis, pero también contextualizar el origen de las categorías con las cuales pensamos esa realidad que intentamos analizar.

La institucionalización de la infancia, de la familia nuclear, de la escuela y de los estados modernos, en Occidente, aconteció durante el proceso de expansión industrial que impulsó la creciente urbanización y consolidación del trabajo asalariado. Cuando la fábrica capturó el tiempo, el cuerpo y el pensamiento de los padres, fue necesario crear otra institución que capturara el tiempo, el cuerpo y el pensamiento de los niños. Así nació **la escuela** y con ella se instituyó **la infancia**, construcciones históricas que no pueden entonces entenderse sin referencia a la modernidad.

Algunas **características duras del dispositivo escolar**, como la masividad y simultaneidad de la enseñanza, se instalaron en respuesta a una problemática de carácter predominantemente urbano-industrial que produjo efectos prescriptivos en la interpretación de la niñez, signando con particularidades, como veremos, las miradas sobre la infancia rural.

Sandra Carli nos recuerda que *“El niño quedó capturado en buena medida por la escuela; la infancia se convirtió en el punto de partida y en el punto de llegada de la pedagogía, pero de una pedagogía que dialogaba con la criminología, con la psicología*

experimental, con la literatura, con los estudios médicos, es decir, con el conjunto de saberes que en la época otorgaban validez científica a la pedagogía y prescribían acerca de la naturaleza y la identidad propias del niño” (CARLI y otros, 2005).

Resulta harto difícil encontrar bibliografía específica que se refiera puntualmente al proceso de expansión de la escuela en el mundo rural, a nivel nacional y provincial —para desde allí analizar sus efectos discursivos y prescriptivos—. Esta temática —de fundamental relevancia pedagógica para la formación docente del país en general y de la provincia del Chaco en particular— constituye una de las vacancias reconocibles en la actualidad y sería por tanto interesante que formara parte de la agenda temática de investigación con sentido prioritario³⁸.

Habiendo consignado esta necesidad, nos remitiremos ahora a algunas consideraciones a partir del reconocimiento de las características duras del dispositivo escolar, que estructuran la vida escolar también en los ámbitos urbanos.

Una de las categorías a las que se apela, cuando se identifican particularidades observables en el comportamiento de los niños rurales en la escuela, es la de “lentitud” —a la que hiciéramos referencia en el capítulo anterior—. Pongamos en relación esta impronta de “lentitud” —que remite a un registro de temporalidad— con aquella preocupación que con insistencia efectúan los maestros y maestras rurales, sobre las distancias que existen entre las instituciones escolares y la casa familiar de cada niño/a.

El **tiempo** que necesitan los alumnos del medio rural del Chaco para recorrer las largas **distancias** que separan su hogar de la escuela, podría ser interpretada como una manifestación de:

- 1 La vivencia temporo-espacial en sus vidas cotidianas, en contraste con la que

³⁸ En la búsqueda de información sobre esta temática he podido localizar la siguiente bibliografía sobre historia de la educación de la provincia en general que pueden contribuir con información para este fin: Pompert de Valenzuela, María Cristina (2006), *Historia de la educación primaria en el Chaco, 1872-1978*. Librería De La Paz, Resistencia; de la misma autora: *Historia de Resistencia y de su sociedad (1878-1951)*; *Mogliá Ediciones*, Corrientes, 2009; Sanchis, M. R. (1980) *Reseña Histórica de la Escuela Normal Nacional Superior ‘Sarmiento 1910-1980’*, Altamirano, M. (1993) *La Educación y la Cultura en la primera capital de la gobernación del Chaco (1872-1879)*, Décimo Tercer Encuentro de Geohistoria Regional Chajarí – Entre Ríos y referida a educación rural: Pérez, Hugo Martín, (2008) *Puerto Vicentini, Aldea de pioneros*”, Editado por la Subsecretaría de Cultura de la Gobernación del Chaco, A y A Impresiones, Resistencia. Igualmente sería muy importante rescatar testimonios orales de maestros/as jubilados, así como la riqueza del testimonio escrito que constituye el denominado “libro histórico de la escuela” confeccionado en cada institución educativa.

impone la escuela por las características de su organización;

- 2 Y podría ser leída como que una metáfora de la distancia y diferencia entre el **capital cultural** que portan los niños y el que se transmite en la institución escolar³⁹.

Esta dimensión de distancia —que implica vivencias particulares de tiempo y espacio en vinculación con la escuela— fue reiteradamente señalada por los docentes en las encuestas realizadas. Contextualicemos este dato en las particularidades de la provincia del Chaco: un territorio con una baja densidad demográfica, con la tercera parte del total de la población viviendo en la Capital —donde la densidad sube al 100 %, en tanto en el resto de la provincia es inferior al 7 %—, con escasos caminos pavimentados especialmente en toda la región del noroeste, amplia región en la cual muchos hogares y escuelas no cuentan con el servicio de energía eléctrica.

Sin embargo, no podemos dejar de lado la necesidad de pensar en términos de políticas educativas estas distancias. La provincia del Chaco no cuenta por ejemplo con escuelas albergue, aunque de hecho muchas de ellas lo son, por necesidad de los niños y voluntad de los docentes. Es frecuente escuchar a maestros que relatan cómo ellos, viajando en su móvil particular rumbo a la escuela los días lunes, recogen a los niños por el camino así como los traen de regreso los días viernes. Por otra parte, también deciden improvisar albergues en las escuelas —de por sí sin condiciones materiales suficientes para la enseñanza—, dado que de otra manera los chicos no asistirían a la escuela por las grandes distancias que los separan de sus hogares.

Esto plantea desafíos en la toma de decisiones sobre este aspecto en la educación rural. Ello implica destinar un mayor presupuesto para estos fines, lo cual es resistido en términos de costo/beneficio, habida cuenta de que se trata de escuelas con muy pocos alumnos. Ahora bien, reconocida esta situación, emergen interrogantes que ponen esta problemática en el campo de la política y que invitan a revisar los modelos de desarrollo vigente. Nos podemos preguntar, por ejemplo: ¿en qué dirección se están pensando las políticas en relación con el ámbito rural? ¿Son políticas de poblamiento o despoblamiento? Porque no se trataría solamente de decisiones a adoptar en lo

³⁹ Asimismo, sería interesante pensar en el mismo sentido, las vivencias de muchos docentes en sus vidas cotidianas, en menor contraste con las características organizacionales de la escuela, aunque vivan en contextos rurales.

educativo, sino de pensar esta realidad en términos más amplios.

Esto demuestra que el tema de las distancias es bastante más complejo. En rigor, podemos pensar las distancias desde múltiples aspectos. Sin subestimar en absoluto lo señalado anteriormente, propongo hacerlo teniendo en cuenta que nos interesa analizar las contribuciones que la institución escuela puede realizar en los procesos de constitución subjetiva de los niños de estas familias. En consecuencia, también de identificar algunos aportes teóricos que sería importante incluir durante la formación docente inicial y el desarrollo profesional.

Algunos referentes teóricos para pensar los procesos de constitución subjetiva en los niños de contextos rurales

Rosbaco, siguiendo los planteos que realiza Silvia Bleichmar, sostiene que, cuando se trata de comprender el proceso de constitución de un sujeto, es importante diferenciar entre **psiquismo** y **subjetividad**.

“El psiquismo tendría que ver con la constitución del aparato psíquico, que se relaciona con leyes aparentemente universales... [mientras que] La subjetividad consiste en los modos históricos en que emerge cada sujeto en las diferentes coyunturas” (ROSBACO, 2003, p. 17).

Se trata de una diferenciación teórica inicial, con la finalidad de pensar la realidad del sujeto poniendo en relación ambas categorías.

Así, el clivaje entre lo consciente y lo inconsciente, la asistencia de otro miembro de la especie que necesita el cachorro humano para desarrollarse como tal, tiene que ver con esa característica de universalidad a la que se remite en relación con la constitución psíquica. Mientras que, por ejemplo, la modalidad vincular que adopte esa relación de asistencia —y por tanto, sus efectos en la constitución de los sujetos— tendría que ver con cómo se configura la subjetividad, lo que será diferente en distintos pueblos —acorde con sus culturas— y también en esos pueblos en diferentes circunstancias históricas. Porque el otro adulto, como referente cultural, transmite, junto a los actos de asistencia vitales para el bebé y el niño, todo un conjunto de elementos simbólicos, un ordenamiento de representaciones sobre el mundo, que tienen un carácter fundante para el psiquismo.

La trama de significaciones que las generaciones adultas transmiten al asistir al cachorro cultural, conformándolo, produce el desarrollo de una determinada identidad

socio-cultural, vinculada a lo que Silvia Bleichmar denomina **función de autopreservación**, como una de las funciones del Yo. Mientras que la función del Yo de autopreservación alude a la necesidad de mantener la identidad, la **función de autoconservación** remite a la necesidad de mantenerse con vida. Y advierte que nuestra sociedad propicia una deconstrucción de la identidad en beneficio de la autoconservación. La mayoría de los sujetos tienen que renunciar a lo que son para la supervivencia (BLEICHMAR, 2003).

Estas categorías que nos aporta Silvia Bleichmar generaron en mí interrogantes acerca de los cambios que se producen en los modos de vida de la población rural, en sus condiciones de existencia y en sus identidades. Me pregunto: ¿cómo afectan a estos sectores, en términos de autoconservación y autopreservación, situaciones como los conflictos vinculados a la tenencia de la tierra y las migraciones? ¿Qué sucede con las identidades de los sectores rurales cuando migran a las ciudades? ¿Cómo afectan en este sentido la instrumentación de políticas que continúan promoviendo la ampliación de la frontera agrícola y consolidan el predominio de la lógica de la reproducción del capital sobre una lógica de la reproducción social? ¿Qué transformaciones se han producido durante las últimas décadas en las identidades sociales rurales que se estructuraron en torno a la categoría de “trabajo” como consecuencia de los profundos cambios que se han producido en este aspecto central de la sociedad?

En el caso de los pueblos originarios, en general puede observarse que está significativamente más en riesgo el Yo en sus funciones de autoconservación, habida cuenta de que la mayoría de las comunidades en la provincia propician, a través de la enseñanza fundamental del idioma y múltiples estrategias, la constitución de una identidad cultural en los niños y jóvenes. Las organizaciones que los nuclean, las luchas permanentes por las tierras, la creación de proyectos —como el de las Madres Cuidadoras de la cultura Qom— y la apertura de nuevas modalidades educativas, les permite articular sus necesidades de autoconservación sin que ello signifique necesariamente la aniquilación de los aspectos referidos a la autopreservación. En el caso de los pequeños productores de origen criollo, puede observarse conmociones importantes en ambas funciones. Considero que esta temática ameritaría un trabajo de investigación que considere el aporte de disciplinas diversas como la psicología, la sociología y antropología, una tarea que excede los alcances y posibilidades de este trabajo. Sin embargo, aún sin que medien algunas respuestas teóricas, el planteamiento

de estos interrogantes, para el caso de la tarea educativa, puede conducir a prácticas más respetuosas de los diferentes sectores culturales y más potenciadoras del desarrollo de ambas funciones, como precisaremos a continuación al abordar enfoques teóricos en relación con la función de la escuela en el medio rural.

Sostenemos entonces que el registro socio-cultural cumple una función sustantiva en la constitución de la subjetividad. Piera Aulagnier propone otras dos categorías importantes en este sentido para explicar la importancia que reviste esta función de transmisión cultural. Aquello que denomina **enunciados de fundamento** y el **contrato narcisista**.

Según P. Aulagnier, los enunciados de fundamento constituyen ese conjunto de certezas que se transmiten intergeneracionalmente, basados en una interpretación compartida y fundante, sobre definiciones de la realidad del mundo, la razón de ser del grupo, el origen de sus modelos. *“Según los tipos de cultura, esta serie estará constituida por enunciados míticos, sagrados o científicos...”* (p. 160) Y agrega⁴⁰: *“Durante una fase muy prolongada de nuestra cultura, se postuló como enunciante originario del modelo a una voz divina, voz, en un sentido exterior al grupo que constituye su fundamento; el antes del grupo, lejos de remitir a la horda, remite a lo sagrado. A partir del momento en que desapareció la creencia en un fundador mítico, surgió lo que Leroy-Gourhan designa como ‘el mito del hombre mono’. La diferencia es apreciable, pero también en este caso, se observan dos rasgos comunes: 1) Preservar una certeza acerca del origen; 2) la idealización de un saber científico que permitiría prever el curso posible de la evolución y actuar sobre él.*

Los enunciados del fundamento bajo la égida de lo sagrado muestran, patentemente lo que el discurso de la ciencia preserva al mismo tiempo que oculta” (p. 164).

Es muy importante reconocer estos dos tipos de discursos, como enunciados de fundamento en los procesos de constitución subjetiva, porque en la realidad cultural del Chaco, observamos la presencia de ambos, con un predominio del primero (el sagrado)

⁴⁰ Recordemos que ella está escribiendo desde la realidad cultural francesa, a fines del siglo XX. A propósito de ello, resulta pertinente recordar aquella reflexión que realiza Hassoun sobre la temática: *“Es digno de elogio que una sociedad laica y republicana como lo es la sociedad francesa haya integrado las fiestas religiosas (la Navidad, la Crucifixión, la Resurrección de Cristo, la Ascención, el Pentecostés, la Asunción de la Virgen). Esto ha permitido que el pasaje de una cultura a otra pueda hacerse sin mayores tropiezos, y también ha permitido a laicos furibundos celebrar de un modo menos desapercibido las fiestas religiosas de sus antepasados”* (HASSOUN, 1996, p. 24 y 25).

sobre el segundo (científico) en la población rural, mientras que, desde los momentos fundacionales del Estado y la Escuela argentina, pretendió instalarse el segundo, al signarse a esta institución la función de transmisión del conocimiento elaborado por la ciencia.

Siguiendo con el análisis postulado por Piera Aulagnier, la subjetividad se va constituyendo desde este suelo nutrido de enunciados, pero a su vez, el cuerpo social se sostiene en esta posibilidad.

En sus palabras:

“El contrato narcisista tiene como signatarios al niño y al grupo. La catectización del niño por parte del grupo anticipa la del grupo por parte del niño. En efecto, hemos visto que, desde su llegada al mundo, el grupo catectiza al infans como voz futura a la que solicitará que repita los enunciados de una voz muerta y que garantice así la permanencia cualitativa y cuantitativa de un cuerpo que se autorregenerará en forma continua. En cuanto al niño, y como contrapartida de su catectización del grupo y de sus modelos, demandará que se le asegure el derecho a ocupar un lugar independiente del exclusivo veredicto parental...”

El discurso del conjunto le ofrece al sujeto una certeza acerca del origen, necesaria para que la dimensión histórica sea reactivamente proyectable sobre su pasado, cuya referencia no permitirá ya que el saber materno o paterno sea su garante exhaustivo y suficiente. El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificador, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía exigido para su funcionamiento” (AULAGNIER, 1975, pp. 163/164).

Hassoun, por su parte, plantea algo similar —recuperando también la mirada psicoanalítica que se permite atravesar por una lectura de los determinantes sociales, históricos y culturales que afectan a los seres humanos—. Refiriéndose al hecho puntual de **la transmisión sociocultural** —ese acto que se produce entre las generaciones adultas y las que se advienen a la vida social—, precisamente enfatiza, que *“una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”* (HASSOUN, 1996, p. 17) y advierte sobre las marcas que deja en los sujetos los actos de silencio, clausura, quiebre, en los procesos de transmisión. Analiza algunos casos puntuales, en relación con determinados procesos históricos. Resultaría interesante recuperar algunos de estos análisis, ya que pueden servirnos para pensar en los efectos de algunas situaciones

identificables en la realidad chaqueña.

En el capítulo titulado “Entre ‘sin patria’ y ‘exceso de patria’”, el autor nos invita a pensar ante el reconocimiento de encontrarnos, con frecuencia, con hombres y mujeres que una, y a veces dos o tres generaciones después, se siguen considerando como “habiendo nacido en el exilio”. Expresa:

“Es inaudito pensar que miles, millones de humanos en el mundo consideren que han nacido en el exilio. No en el exilio de una mítica Tierra Prometida sino lisa y llanamente como habiendo sido arrancados de su medio en un tiempo anterior a su nacimiento. De un medio que se imaginan con todo el derecho de considerar como propio, como su medio natural. Mucho antes de su nacimiento, en una historia que les precede, ya parecen capturados por ese desplazamiento inmovilizante, paralizante, que se significa por ‘haber nacido en otra parte’ ”.

En el fabuloso espacio del exilio parental.

En el espacio fantástico de sus proyectos abortados y de sus sueños que se manifiestan en pesadillas.

Por la diferencia de sus apellidos en otra inserción geográfica, y a través de sus nombres incongruentes, actualizan el vínculo con una tierra de la que han sido desalojados...

Sus cabellos o sus ojos, su piel o sus gestos provocan insultos. El insulto o la fascinación.

Son objeto de sospecha. Se viven como sospechosos...

Han nacido de esa dificultad de concebir, de la imposibilidad de poner en palabras ese pasado, palabras que no sean epitafios.” (HASSOUN, 1996, p. 51-53).

Me he permitido esta extensa cita, por la potencia de estos pensamientos para analizar la realidad rural chaqueña.

Podríamos postular que este registro de “haber nacido en el exilio” a partir de ser arrancados de lo que viven como “su tierra natural”, para la mayoría de los pobladores rurales chaqueños, en lugar de constituir parte de una memoria que se actualiza, actúa como una profecía. Se conciben hijos desde esta profecía de exilio ante la falta de políticas rurales que contemplen proyectos de arraigo de las familias al medio rural y en cambio, la implementación de otras que los expulsan de sus lugares de origen. Los padres conciben a sus hijos desde un destino manifiesto de exilio urbano. Resultan muy fuertes las palabras de Hassoun cuando lee esto en términos de “epitafio”.

Por su parte, quienes ya se han mudado a pueblos y ciudades, viven exactamente lo que el autor describe a partir de ser vistos como “objetos de sospecha”⁴¹.

Sería altamente valioso emprender un estudio de profundización sobre los efectos de las migraciones del campo a la ciudad, cuando estas son vividas como la única opción posible de supervivencia. Y más valioso indagar experiencias sociales, productivas, económicas, culturales que por el contrario propicien el arraigo. Sería, por otra parte, igualmente interesante observar de qué manera actualizan esa memoria en relación con sus orígenes quienes deben “exiliarse” del campo a la ciudad⁴². En términos de Hassoun, poder realizar un estudio que parta de considerar estos sujetos como “contrabandistas de la memoria”, para poder desde allí, habilitar el reconocimiento, la desocultación y circulación de lo prohibido.

No es motivo del presente trabajo, pero quede planteado como inquietud, pensando especialmente en los aportes que esto podría realizar especialmente a los docentes que día a día hacen escuela en el campo y, en contextos urbanos, con hijos de pobladores originalmente rurales.

Por otra parte, esto conduce a pensar, en lo que a formación docente se refiere, que abordar la educación rural nunca podría focalizarse solamente en cómo resolver problemáticas puntuales organizativas, del aula y la escuela, para las cuales los maestros no se sienten preparados⁴³, sino ampliar la mirada contemplando información, conocimientos y marcos teóricos que habiliten a un análisis sobre estos procesos de transmisión, cuáles podrían ser las mejores intervenciones docentes en este sentido, así como considerar también una formación política y social sobre el lugar de lo rural en las políticas de estado y las concepciones sobre desarrollo.

⁴¹ Invito en este sentido a leer el cuento de Silvia Iparraguirre “El Dueño del fuego”, que narra una situación particular imaginariamente vivida en una facultad de alguna ciudad, en la que en una clase de antropología, un aborigen oficia de “informante” de su cultura nativa. El relato da cuenta precisamente de la adjudicación al originario de esta categoría de “sospechoso” a la que alude Hassoun.

⁴² Me permito compartir el impacto que me produjo, hace unos años, cuando realizaba un taller sobre ecología —cuando esta temática y perspectiva recién comenzaba a instalarse en la agenda pública—, y la coordinadora preguntó a los presentes quiénes teníamos entre nuestra ascendencia —padres, abuelos, bisabuelos— orígenes rurales. La respuesta fue casi unánime. ¿Cómo se actualiza esa memoria de origen en nuestras vidas? Todavía hoy me lo pregunto.

⁴³ Nos referimos en este caso a las mayores demandas que manifiestan los maestros cuando se encuentran en contextos rurales, referidas a la organización en plurigrado y escuelas de personal único.

Escuela y procesos de transmisión cultural

“Pensar conjuntamente educación y cultura puede resultar redundante. Basta tomar en cuenta la centralidad de la definición de Durkheim —aquella que planteaba que la educación puede definirse como la transmisión de la cultura de las generaciones más viejas a las más jóvenes— en el orden moderno.

Sin embargo, aunque educación y transmisión de la cultura pueden ser homologables, no sucede lo mismo con la educación escolarizada. Si bien la escuela ha asumido absolutamente la definición moderna de educación que Durkheim plasmara (Pineau, 2001), las escuelas en general, y el sistema educativo argentino en particular, han legitimado sólo una parte de la cultura, o, en otras palabras, han definido a la cultura de una manera muy particular, restringida a ciertos modos de entender los conocimientos, el arte, los saberes, las reglas sociales, la salud, la normalidad, el bien y el mal, lo permitido y lo prohibido⁴⁴.”

Reconocida esta realidad, interesa poner en relación los **procesos de transmisión intergeneracional** que se dan a nivel socio-cultural —entre los adultos y las jóvenes generaciones— con aquellos que acontecen en la escuela y que tienen como protagonistas a docentes y alumnos, pensando específicamente, en nuestro caso, en el contexto de la ruralidad.

Recientemente, participando en un encuentro de docentes rurales, pude registrar un intercambio interesante de ideas que se produjo en uno de los grupos. Se discutía acerca de la intervención escolar en relación con la cultura de los niños de contextos rurales. Varios de los docentes manifestaban la necesidad de que la escuela contribuya a que los niños valoren los saberes que traen, aprendidos en sus familias y comunidad. Que lo que se enseñe en un punto se encuentre con los intereses y necesidades de los niños y familias. Expresaban la importancia de acrecentar a través de ello su autoestima, la que observaban lesionada. Una de las docentes, en cambio, sostenía con gran convicción la importancia de que la escuela se haga cargo de transmitir otro tipo de conocimientos, que no tendrán posibilidad de aprender si no es por medio de esta institución. Enfatizaba que los niños rurales tienen derecho y necesitan aprender lo mismo que aprenden los otros niños en las escuelas urbanas y explicitaba su desacuerdo con la propuesta de “adecuar”

⁴⁴ SERRA Y CALDO, “¿De qué estamos hechos? Encuentros y desencuentros entre cultura y educación”. En: *Ensayos y Experiencias, “La pedagogía y los imperativos de la época”*. Rosario. Santa Fe.

los contenidos a sus realidades culturales. El intercambio de ideas continuó de manera viva y entusiasta.

Frente a ello, me pregunto: ¿en qué concepciones de enseñanza, de necesidad, de escuela, se fundan estas preocupaciones? ¿Cómo se está pensando lo rural, la escuela, la docencia, la niñez y las relaciones entre ruralidad y escuela? ¿Qué sentidos se producen en vinculación con estas representaciones durante la formación docente? ¿Qué sentidos ha producido la escuela argentina acerca de lo rural desde su mandato fundacional? ¿Por qué el trabajo por el fortalecimiento de la autoestima en los niños rurales aparece de algún modo contrapuesto a la apropiación de otro tipo de saberes — por ejemplo, los que transmite la escuela—? ¿Qué efectos produce en los sujetos y la sociedad elegir o poner énfasis en una u otra de estas opciones, o vivirlas como contrapuestas? ¿Qué importancia tiene revisar las categorías desde las cuales se piensa la niñez, la enseñanza, lo rural, en relación con las prácticas escolares? ¿Qué información y aportes teóricos resultarían relevantes para la formación docente para repensar esas nociones y contextualizar la enseñanza en lo que a ámbitos rurales se refiere?

Comencemos pues por analizar algunas de estas cuestiones.

Relaciones entre el mandato fundacional de la escuela argentina y la realidad sociocultural de los niños de contextos rurales. Acerca de otras posibilidades

En general, en las encuestas efectuadas, es reconocible por parte de los docentes una mirada sobre los niños de contextos rurales destacando en ellos su disposición, interés y deseos por aprender. En algunos casos, mencionan la riqueza de saberes que poseen vinculados a sus contextos de origen. Sin embargo, lo que genera interrogantes es la relación entre la función de la escuela como transmisora de otros conocimientos y ese tipo de saberes.

Por otro lado, existe una coincidencia bastante generalizada en describir a los niños del medio rural como tímidos, callados, poco expresivos.

En relación con ello, es importante pensar en cómo se configuró el espacio escolar y la formación docente, de manera tal de identificar la producción de sentidos desde los cuales se construye una determinada mirada sobre los sujetos, sobre la educación y sobre lo rural.

Desde sus momentos fundacionales, puede observarse en la escuela la incidencia de un **mandato social de carácter paradójico**⁴⁵.

Durante la **cotidianidad escolar**, las relaciones entre homogeneidad/diversidad cultural e igualdad y desigualdad social constituyen fuerzas omnipresentes, complejas y contradictorias.

Como afirma Amuchástegui, ciertas ligazones producidas entre homogeneidad e igualdad podrían explicar la aceptación social del discurso patriótico que impregnó la práctica cotidiana del sistema escolar.

“El discurso en torno a la escuela y la escolarización, desde las esferas del gobierno como desde los docentes y pedagogos, afirma la necesidad de extender el sistema, tanto en lo geográfico como en lo social. Este énfasis en la inclusión necesaria de la niñez, así como la reafirmación del centralismo como garantía de una oferta igualitaria son formas discursivas que nos permiten observar que la homogeneización adquirió una significación ligada a la igualdad.

Llegar a todos permitía suponer que se igualaba, que se borraban diferencias... Según nuestra hipótesis, es esa articulación la que hizo posible la aceptación social del discurso unívoco patriótico... Un conjunto de disposiciones oficiales, unidas a leyes que las respaldaban y a un prédica organizada, metódica y continua desde los primeros años de escolaridad, no alcanzan para explicar ellas mismas, por qué el conjunto de la sociedad aceptó esos contenidos y normas para hacer de ellas un ritual...

El discurso de lo nacional, del patriotismo y del amor/respeto a los emblemas e instituciones se impone, así, con una argumentación basada en la necesidad de homogeneizar, de ‘generar el sentimiento de colectividad’, y con diversas variantes significativas... se incorpora como norma desde la escuela, proyectándose al resto de la vida social” (AMUCHÁSTEGUI, 1994, pp. 18-19).

⁴⁵ Como lo expresa claramente Lidia Fernández: los establecimientos educativos se han visto demandados “para asegurar una educación para todos, garantizando al mismo tiempo la selección de algunos; o se les reclama que favorezcan el libre desarrollo de la personalidad de los individuos y aseguren que la comunidad podrá usar de ellos discrecionalmente; - o en los países con experiencia colonial- se ven compelidos a desconocer las culturas nativas para adoptar la cultura de la ex metrópoli mientras se les reclama respetarlas para asegurar las nuevas formas de poder colonial” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 29).

Esto es claramente visible en las prácticas cotidianas de la vida escolar en el medio rural de la provincia. En un curso reciente en que se solicitó a los docentes dramatizar actos escolares, resultaba difícil visualizar que se trataba de un medio rural, ya que se construían los mismos escenarios y rituales de cualquier escuela de la provincia y el país. La sola presencia de una escuela en los lugares más alejados del territorio provincial —con las deficiencias edilicias y mobiliarias del caso muchas veces, y la característica de personal único— da cuenta de este mandato.

Resulta pertinente recordar en este punto aquel relato a través del cual Beatriz Sarlo narra la experiencia vivida por Rosa del Río en su escuela de Villa Crespo.

Cabezas rapadas y cintas argentinas como frase emblemática que sintetiza la idea de cultura y educación desde la cual concebía aquella maestra su práctica, comprometida con determinado sentido social de la misma.

El esmero de Rosa del Río en preparar las cintas para que los niños de su escuela asistan con moños relucientes al Acto del 25 de mayo, manifiesta aquel imaginario al que hacíamos referencia más arriba en el cual aparecen vinculados homogeneidad e igualdad.

“La escuela pública llenaba un supuesto vacío simbólico proporcionando todos los elementos culturales valorables. Para Rosa del Río, como para sus tres hermanos y cuatro hermanas (que no fueron seguramente una excepción en la ciudad de Buenos Aires), la cultura era un capital a adquirir y no un conjunto de valores que debían ser desenterrados del pasado paterno o de las estrategias de la vida cotidiana... Los hijos de Manuel del Río y de Ernesto Boiocchi fueron a la escuela para descubrir allí las historias, los mitos, 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.

[...]

La ausencia de rebeldía y de crítica frente a los rituales escolares, primero como alumna y luego como maestra, se explica en la trayectoria exitosa que esos rituales prometen a quienes los acepten...

La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia...” (SARLO, 1998: pp. 61-67).

En ese complejo proceso de “imposición de identidades” al que alude Beatriz Sarlo, desde la formación docente y desde estrategias más amplias instrumentadas desde las políticas educativas, se va creando un imaginario en la conciencia docente, desde el cual se interpretan las situaciones cotidianas que se viven en las escuelas. Un imaginario en el cual, como afirma Nélide Landreani, lo comunitario es visto desde cierto rasgo de “ajenidad”. Me permito reproducir el siguiente texto de su autoría que, aunque extenso, transcribo por lo potente de las ideas allí vertidas para pensar juntos la escuela, particularmente en los efectos de ese imaginario al que alude, para el caso del medio rural.

“El sentido de la relación de la escuela con la comunidad se encuentra atravesado por la valoración que la comunidad escolar realiza del “entorno familiar” del alumno. La familia, en el imaginario, preanuncia la calidad de alumno. La comunidad, como tramo cultural que contiene a las familias no es constitutiva de la institución (de ahí la idea de ajenidad). Paradójicamente, la institución incorpora, a través de la interacción cotidiana, parte de la identidad del barrio: asume la particularidad del medio social inmediato, compartiendo su historia. Pero esta historia, que es posible recuperar en el barrio, difícilmente lo es en la escuela porque el imaginario escolar la esconde. La misión civilizatoria que tiene asignada le impide codearse con la cultura del pueblo, la integra a escondidas de su propia memoria.

Es por eso que el sentido de la relación escuela-comunidad se manifiesta en contrasentidos que muestran sus contradicciones en conflictos de mayor tensión cuanto mayor sea la distancia que separa las ideas imágenes del imaginario (el modelo de alumno que fija los parámetros de normalidad, la imagen de la escuela como modelo institucional) con los sujetos reales, las negociaciones, las relaciones que se sustancian en la práctica social cotidiana.

...El sentido común docente se mantiene aferrado a valores e ideas del normalismo positivista que negó sistemáticamente las diferencias sociales en su afán de homogeneización.

Acompañando ese modelo ideal de alumno (no sólo alejado de las

prácticas culturales subalternas sino también de las prácticas infantiles de otros sectores sociales que se desarrollan a tono con las propuestas culturales dominantes de fin de siglo) encontramos otra idea/imagen igualmente distanciada de las prácticas reales: la ilusión de la relación armónica entre escuela y comunidad, que contrasta vivamente con la conflictiva relación de maestros y padres. ...Indicios de las representaciones que docentes y directivos tienen de las familias [son expresiones como las siguientes:]: ..."carecen de hábitos", "son familias mal constituidas", "no les importa nada", "no tienen interés en la escuela", "se dejan estar", "no les dan nada ni les interesa que se eduquen"...

Durante las encuestas realizadas a docentes, se multiplican manifestaciones que aluden al desinterés por parte de los padres y una falta de acompañamiento en los aprendizajes de sus hijos, la poca importancia que asignan a la enseñanza escolar, la escasa participación de la comunidad y las familias en las actividades escolares. Estas afirmaciones contrastan con práctica de gran riqueza que también se producen en el campo de la educación rural chaqueña, acciones que dan cuenta de proyectos y emprendimientos conjuntos entre la escuela y las familias, entre la escuela y otras instituciones educativas del medio. También son reconocibles —como explicitamos en el último capítulo— propuestas pedagógicas que articulan distintos tipos de saberes y producen relaciones más fluidas, centradas en esta tarea, entre familia y escuela.

Ampliando la mirada más allá de lo rural, y recuperando otros análisis sobre lo nacional, desde algunas perspectivas se pone énfasis en efectos discriminatorios del discurso normalista que ha pregnado el imaginario docente. Por ejemplo, se sostiene el rasgo excluyente del mito fundante de la nacionalidad argentina. Un rasgo que es claramente reconocible en dichos y prácticas cotidianas que repercuten luego también en la adjetivación de los niños y niñas, de ciertos sectores de jóvenes y pobladores, de contextos rurales.

Dichos populares como *"el gringo es trabajador, el criollo es haragán"*, *"me salió el indio"*, *"laburé como negro"*, y otros calificativos conocidos como *"grasitas"*, *"la negrada"*, *"tape"* *"aluvión zoológico"*, *"menchaje"*, *"cholo"*, *"chusma"*, o en la articulación niñez-escuela, los términos utilizados para designar a quienes no pueden permanecer o avanzar en el sistema educativo según la organización graduada pautada por edad, tales como *desertor*, *débil* o *retrasado mental* manifiestan que el paradigma de la homogeneidad constituye un imaginario que ha penetrado profundamente el discurso escolar y social.

Fanon en *Los condenados de la Tierra* expresa: “Cuando el colonizador se refiere al colonizado acude al bestiario”⁴⁶. Expresión que guarda una profunda relación con la oposición sarmientina *Civilización y Barbarie* que leemos en *Facundo*⁴⁷.

Ante la imperiosa necesidad de crear una “identidad nacional”, al constituirse el Estado Nacional Argentino, la escuela se convertiría en un medio fundamental para lograrla. Había que crear ese “ser nacional”, había que forjar una identidad homogénea, sobre la base de la negación de lo existente, tanto en sus raíces originarias, criollas como inmigrantes. Intentamos presentar cómo ese proceso fue altamente complejo, contradictorio y polémico. Por ello, consideramos importante realizar algunos señalamientos para invitar a profundizar en la reflexión sobre este aspecto crucial en la práctica escolar.

Relaciones entre saberes que circulan a nivel comunitario y los conocimientos escolares: algunas advertencias necesarias

Una vez reconocida la situación expuesta y con el ánimo de valorizar lo

⁴⁶ Citado por: José Pablo Feinman, “*Tiene respuesta la pregunta ‘qué es el peronismo’*”, en *Contratapa del Diario* Página 12, Domingo 12 de agosto de 2007.

⁴⁷ En este sentido, sostiene Romero que “*Se trata, sin lugar a dudas de un gran libro –uno de los mejores que se han escrito en nuestro país- pero su escritura tiene, según Piglia, la estructura de un espejismo. Sarmiento pone en el desierto las imágenes de lo que quiere ver: ciudades europeas, caravanas, hordas beduinas, etc. Construye una interpretación que dura hasta hoy, podríamos llamarla la mirada extralocal: lo real es falso, hay que construir una copia verdadera. Lo notable es que ese libro ha logrado imponer esa duplicación como construcción histórica. En lo real todo parece estar desdoblado, el juego de oposiciones prolifera; en ese sentido Facundo es como un virus: todos los que lo leen empiezan a ver civilizados y bárbaros. Ésa es la mirada liberal, una especie argentina de la mirada liberal: la versión autóctona. Pero la clave es la eficacia retórica del libro –el Facundo es un híbrido genérico y funda la gran “tradición del libro extraño”-, la forma es única, complejísima; las hipótesis, por el contrario, son triviales, copias reducidas y superpuestas de las ideas sociológicas que circulaban por Europa, como los determinismos biológicos y geográficos. El sistema de oposiciones y de consignas de Sarmiento construyó a la vez lo real y su interpretación. Lo notable en la escritura del libro es que logra hacer pasar los juicios de valor por juicios de hecho. Sarmiento nos da la realidad bajo su forma juzgada. De ese modo definió gran parte de la historia política argentina. Digamos que definió, concluye Piglia, la tradición de los vencedores. Sarmiento fundó el campo metafórico de las clases dominantes.*

*Este es el mito fundante del Estado Argentino nacido después de la batalla de Caseros, el “huevo de la serpiente” madre, la matriz cultural desde la cual se constituyó nuestra “colonización pedagógica”, fundada en la tensión entre dos mundos que se muestran como antagónicos e irreconciliables: el mundo letrado, intelectual, y el campo popular, el mundo del “otro”, el de la violencia y la barbarie. De ella saldrían y aún siguen saliendo, los valores culturales que nos alejarían y alejan de las necesidades y expresiones populares –la de los “otros”, los bárbaros sumergidos en los bajofondos de la patria- que nos vedarían y todavía nos vedan la historia y los libros que cuestionan “el pensamiento único” mitrista-sarmientino, rigurosamente confinados al olvido, valores, en fin, imprescindibles para sojuzgarnos y colonizarnos política, moral y económicamente.” ROMERO, Francisco, (2007) Proyecto de Capacitación “*Relecturas del ‘Facundo’ de Sarmiento, Mito Fundante de la Cultura Argentina*”, Fundación Mempo Giardinelli, Resistencia, Chaco.*

desvalorizado, se corre el riesgo de asumir actitudes que pueden definirse con pinceladas de cierto “chauvinismo pedagógico”, desde las cuales se nieguen los aportes de determinados componentes culturales que, de manera creciente, intervienen en la vida social.

Recuperando aquel diálogo mantenido entre docentes acerca de la función de la escuela en relación con los rasgos culturales locales, se trataría de poner el énfasis en los aspectos reivindicativos de estos saberes, históricamente silenciados.

Interesa resaltar, en este punto, algunos efectos nocivos producidos por el auge de ciertas críticas a enfoques pedagógicos y didácticos designados como “tradicionales”, que condujeron a levantar banderas acerca de la necesidad de llevar adelante un proceso de “adecuación curricular”, de “regionalización del curriculum”, que “tenga en cuenta los intereses y necesidades de los educandos”, “sus conocimientos previos”, “sus posibilidades”.

Desde estas lecturas en realidad se recortan y empobrecen los aportes que la escuela puede ofrecer para, en términos de Paulo Freire, habilitar una “lectura del mundo” que conduzca a la constitución de una “conciencia crítica y política”. Porque la alternativa no consistiría en oponer un tipo de saber a otros, sino más bien de ponerlos en relación. La descolonización del curriculum no pasaría solamente, por ejemplo, por incorporar relatos ignorados o negados de la propia historia y realidad local, sino fundamentalmente por brindar herramientas teóricas que permitan interpretar esos relatos en el marco de una historia nacional y mundial, desde la cual solamente pueden ser comprendidos. Las relaciones entre lo local, regional, nacional y mundial, muchas veces fueron planteadas durante la formación docente como instancias fragmentariamente cronológicas de aprendizaje, sin que se trabaje durante la misma formación esas significaciones relacionales a las que hacíamos referencia.

Es la misma advertencia que efectuáramos, de la mano de Raymond William, acerca de determinados modos de comprender la ruralidad, sin interpretar las características que se adjudican en relación con procesos sociales, económicos y políticos más amplios, entendiéndolos en su historicidad.

Desde este encuadre, de lo que se trata es de pensar qué aporte puede realizar la escuela —en nuestro caso, en el contexto rural chaqueño— para fortalecer procesos de

transmisión intergeneracional sin que esto resulte contrapuesto a la apropiación de otros conocimientos que permitan construir ciudadanía y propicien una inserción social satisfactoria —en términos de Silvia Schlemenson— para los niños y niñas, adolescentes y jóvenes del medio rural.

La escuela puede constituirse en una usina dinamizadora de nuevos intereses y productora de satisfactores sinérgicos —para los niños, familias y comunidad— de gran enriquecimiento, sin que ello signifique la negación ni subestimación del capital cultural de origen. Muy por el contrario, el conocimiento de otras historias y relatos, de otros contextos y situaciones, de otras fuentes de conocimientos, de otros mundos reales y posibles, puede impulsar el interés por conocer —aun por contraste— lo propio y poner en movimiento de manera extraordinariamente saludable el *pensar imaginante*.

Insistimos en lo siguiente: ante el avance cada vez más intenso en diferentes aspectos de la vida social vinculado a lo que en términos modernos denominamos “progreso” (que en el ámbito rural chaqueño se traduce en hechos como los siguientes: corrimiento de las fronteras agrícolas, avance del asfalto, ampliación de cobertura de la energía eléctrica, acceso a las nuevas tecnologías), resulta crucial pensar en sus posibles efectos colonizadores “globalizantes”, entre los cuales uno de los mayores riesgos es el empobrecimiento y quiebre en los procesos de transmisión de las culturas de origen. Por tanto, en este contexto, fortalecer esos procesos de transmisión resulta una opción relevante⁴⁸.

Recuerdo en este sentido una experiencia llevada adelante en una escuela rural de la provincia, a través de la implementación de un proyecto que se denominó: “*Los saberes de la abuela*”, cuyo objetivo fue *recuperar, celebrar, compartir y potenciar los saberes generacionales y ancestrales para el cuidado de la salud del ecosistema*. Un proyecto del que participaron más de cien jóvenes pertenecientes a diez comunidades campesinas aborígenes y criollas, que nucleó a diferentes organizaciones (escuela,

⁴⁸ Sabemos que la transmisión, en rigor, funciona en esta tensión entre algo que se conserva y algo que se transforma. Quienes vivimos en contextos que han sido intensamente alcanzados por el impacto de los efectos globalizantes de esta nueva era capitalista, sabemos que recuperar la tensión con la tradición se vuelve una idea particularmente poderosa, habida cuenta de que nos reconocemos viviendo en tiempos de cambios aparentes, de velocidades crecientes, de miopes urgencias, de descarte, de instantaneidades fragmentarias y efímeras, de amnesias reiteradas. No es casual la vigencia que está cobrando en esta época la recuperación de narrativas. Cuando se lee la obra de Walter Benjamin, *El narrador*, parece estar refiriéndose a nuestro tiempo; la necesidad de hacer lugar a la experiencia y narrar historias sabias en consejos se percibe hoy con más urgencia que entonces.

familias, INTA, programa Pro-Huerta,) en articulación con otros programas de la provincia vecina de Formosa⁴⁹.

Recupero en este punto también aquella maravillosa estrategia creada por un equipo de docentes de una escuela rural —en este caso, santafesina—, que denominaron: “*el cuaderno viajero*”. Consistía en un simple cuaderno que circulaba y en el cual las familias registraban lo que sabían sobre algunas temáticas puntuales que se iban trabajando, lo que luego se recuperaba en la escuela y se ponía en relación con conocimientos de las respectivas áreas.

Otra experiencia que considero pertinente compartir fue la vivida en oportunidad de participar de un taller de juegos, en la ciudad de Resistencia, con setenta docentes rurales provenientes de diferentes lugares de la provincia⁵⁰. En uno de los momentos del taller, se invitó a recordar juegos de la infancia y a describir aquellos que pueden observarse en los niños hoy. Cada grupo trabajó en afiches consignando esto, y luego se efectuó una puesta en común. Por un lado, podía observarse la reducción en la variedad de juegos si comparamos las generaciones de los adultos —docentes— y los niños —alumnos—. Sin embargo, debo decir que me impactó la cantidad de juegos que aún preservan los niños en estos ámbitos rurales a diferencia de lo que sucede en esta dimensión vital de la vida humana, en otros contextos urbanos, particularmente en las grandes ciudades.

Es válido aquí aquella advertencia realizada por Mempo Giardinelli refiriéndose a la lectura, acerca de la importancia del gesto adulto de “invitar a leer”, en este caso: de “invitar a jugar” como modo de contribuir a que no se quiebre un proceso de transmisión altamente rico en sus significaciones y sin que tampoco ello suponga el cierre de otras posibilidades como son las que pueden brindar el acceso a otras tecnologías y mundos culturales.

⁴⁹ Este proyecto fue seleccionado en el marco del Programa Talentos Jóvenes Rurales para pasar a la etapa de validación. Este programa busca promover el desarrollo rural, así como generar y fortalecer las acciones de desarrollo de la juventud rural, aprendiendo de las experiencias exitosas de organizaciones de jóvenes en América Latina, el Caribe y África. Talentos Jóvenes Rurales es una iniciativa impulsada por Innovation Mainstreaming Initiative (IMI) del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) y ejecutada por la Corporación PROCASUR (<http://www.procasur.org>).

⁵⁰ Taller coordinado por el grupo ECO's de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, en el mes de agosto, en el marco del Proyecto de Formador de Formadores que involucra a docentes de toda la provincia del Chaco, al que ya se hiciera referencia.

Finalmente, otra dimensión de la vida comunitaria en la que podríamos detenernos a pensar en términos de transmisión, es aquella referida a la alimentación, y específicamente a un ámbito hogareño particular: la cocina.

Como expresan Serra y Caldo:

“Las prácticas culinarias encierran en su interior una forma de tematizar el mundo. Cuando el aforismo pregunta “dime qué comes y te diré quién eres” supone que en la descripción de los menús habituales anida un documento de identidad. Por ejemplo, si como respuesta a aquella pregunta alguien enumera: dulce de leche, empanadas, asados y platos a base de carnes rojas excepto en tiempo de cuaresma, podemos intuir que estamos frente a alguien de nacionalidad argentina. En la escuela cuando enseñamos a los niños las marcas de la argentinidad resaltando las empanadas y el dulce de leche, como también nunca falta alguien que represente a la negra vendedora de mazamorras o pastelitos en los actos patrios. Estos pequeños ejemplos muestran como la cocina transmite cultura, identidades, subjetividades a partir del encanto de los sabores. Cómo la cocina puede ser un contenido del curriculum escolar”⁵¹.

Es interesante pensar en el conjunto de saberes, de prácticas, de ideas y sentimientos que se transmiten a través de prácticas culinarias. Los secretos de muchas recetas remiten a otros secretos culturales. Hay un entramado de aromas, de sabores, de ideas, de vínculos, de afectos e historias que se transmiten a través de costumbres y rituales que tienen que ver con la preparación de diferentes comidas. Desde esta perspectiva, la cocina constituye un espacio sumamente importante en los procesos de transmisión cultural, una fragua en la que se forjan identidades. Interesa mencionar este aspecto por lo relevante que es en el medio rural, al tiempo que invita a pensar en profundidad los efectos que produce en los procesos de constitución subjetiva toda vez que se interrumpe el mismo por diversos motivos, como sucede en ámbitos urbanos en contextos de pobreza y por la modalidad que han asumido algunas políticas asistencialistas, ocasionando que en muchas familias se quiebre esta transmisión porque se ha dejado de cocinar en el ámbito del hogar y tampoco se potencia ese saber adquirido

⁵¹ SERRA Y CALDO, “¿De qué estamos hechos? Encuentros y desencuentros entre cultura y educación”. En: *Ensayos y Experiencias, “La pedagogía y los imperativos de la época”*. Rosario. Santa Fe. Recomiendo la lectura completa de este texto.

por las madres en otros ámbitos⁵².

Hemos mencionado algunos aspectos de la transmisión cultural, que elegimos por su potencial vinculación con lo escolar. Sin embargo, en su sentido más profundo, la preocupación de aquel grupo de docentes acerca de cómo pensar la relación entre diversidad cultural existente y transmisión de otro tipo de conocimientos por parte de la escuela, efectivamente constituye un gran desafío y genera múltiples interrogantes.

A manera de síntesis, podemos postular que las diferencias entre la experiencia que posibilita la escuela y la experiencia social comunitaria que tiene el niño antes de ingresar a ella:

1) pueden convertirse en una zanja insalvable o de triste y lamentable costo en términos desubjetivantes para quienes ingresan a la vida escolar, cuando se niega, rechaza o subestima el capital cultural de los niños;

2) pueden limitarse a propiciar una experiencia que consolide la autoestima al focalizarse en valorizar el capital cultural del niño, sin poner igual énfasis en la transmisión de otro tipo de conocimientos;

3) pueden convertirse en un medio extraordinario para generar experiencias altamente enriquecedoras, cuando se puede integrar a la dinámica escolar los saberes comunitarios poniéndolos en relación con otros conocimientos y realidades.

Como afirma Silvia Schlemenson, en este último caso, estamos pensando en la escuela como un espacio de terceridad que posibilita ingresar al campo de la diversidad de las relaciones sociales e interesarse por novedades y conocimientos para lograr así

⁵² Considero pertinente mencionar aquí la labor que lleva adelante especialmente en el norte del país Julio Monsalvo, un médico que vivió durante años en una comunidad Qom y que, desde entonces, decidió dedicar su vida a rescatar y valorar los saberes ancestrales de distintos sectores sociales en el cuidado de la salud. Incentiva permanentemente la realización de talleres que les permitan a los adultos recordar y transmitir sus saberes a las jóvenes generaciones propiciando la creación de espacios en las que se pueden poner en juego distintos paradigmas interpretativos sobre la salud, la vida, el ser humano, el ambiente. Para mayor información, puede visitarse la página: <http://www.altaalegremia.com.ar/> El lema convocante, semantizado por los principios de las 6 A (Aire, Agua, Alimento, Albergue, Amor y Arte) que constituyen, esta propuesta denominada “altaalegremia” en el ámbito de la salud, es “Salud en manos de la comunidad”. En relación con las prácticas culinarias, bien podríamos afirmar también entonces que la propuesta sería pensar y trabajar por una alimentación y elaboración de las comidas “en manos de la comunidad”, como dimensión crucial para avanzar en el logro de una “soberanía alimentaria”. Y, claro está, desde esta perspectiva, interrogarnos sobre cómo puede contribuir la escuela a este propósito.

avanzar en un inscripción social satisfactoria.

En sus palabras:

“Si la escuela no atiende los regionalismos y diferencias sociales existentes se producen fenómenos de deserción social e incrementos de fracasos escolares, producto de la imposición de una cultura dominante que perturba la integración del niño al sistema...”

Poder aceptar las diferencias y partir de la realidad socio-cultural de cada uno de los alumnos es condición de una integración escolar satisfactoria... El realce de las diferencias y el enriquecimiento que se produce en el intercambio de experiencias culturales parecerían actuar como dinamizadores potenciales para la circulación del conocimiento.

Ocuparse de las características de la actividad representativa que compromete la inscripción social de los niños en el sistema escolar es reconocer los aspectos subjetivos que inciden en el pasaje de lo íntimo y privado a lo público y compartido de la inscripción social que se produce.

...Aspectos organizacionales y curriculares, por ejemplo, suelen mantener una distancia excesiva entre las experiencias del niño y aquéllas que la escuela y la sociedad valora.

Violentar el pasado del niño mediante la imposición arbitraria de modos ideales de ser, aprender y comportarse, fracturan el establecimiento del puente necesario de un presente comprometido y enraizado en el pasado como condición de delineamiento de un futuro posible...

Al ingresar a la escuela, el niño es convocado a través de sus maestros y sus pares a incorporar novedades y pareceres... Para que un niño desee realizar cualquier modificación personal y epistemológica, tiene que poder encontrar en la escuela un lugar de reconocimiento y consonancia entre lo que la escuela ofrece y aquello que se correlaciona con los ideales que él y sus padres tienen acerca del proceso educativo.

De lo que se trata no es sólo de reconocer que la distancia existe, sino de que las instituciones educativas puedan adecuar su capital cultural para acompañar al niño en la travesía, intentando el espacio de confianza necesario y suficiente que le permita

desplegar su potencial e imaginar para sí un destino distinto, un lugar de elaboración y diseño de un proyecto personal diferenciable.

La escuela se transforma, de este modo, en un nuevo “lugar” donde se puede proyectar, desplegar, confrontar y modificar aspectos esenciales de la individualidad” (Schlemenson, p. 56-62).

Me permito, en el próximo capítulo, consignar algunas propuestas y proyectos instrumentados a lo largo y ancho del territorio chaqueño, que dan cuenta de la posibilidad de hacer escuela desde una perspectiva que integra y valoriza los saberes locales propiciando la relación con otros conocimientos.

CAPÍTULO 4

ENSEÑANZA Y PROCESOS DE CONSTITUCIÓN SUBJETIVA: REALIZACIONES EDUCATIVAS QUE PROPICIAN UNA TRANSMISIÓN ESCOLAR EN CLAVE INTERCULTURAL

De los múltiples proyectos educativos que se han emprendido a lo largo y ancho del territorio provincial, se consignan a continuación algunos que guardan una importante vinculación con la educación rural. Se trata de los siguientes:

- 1 la Pedagogía de la Alternancia en base a la cual realizan su labor educativa las EFA;
- 2 el Proyecto “Madres Cuidadoras de la Cultura Qom”;
- 3 la creación de dos instituciones educativas: el CEREC y el CIFMA;
- 4 la instrumentación, entre los años 1988 y 1991 de una experiencia de escuelas no graduadas en la provincia del Chaco.

La Pedagogía de la Alternancia

Como se expresa en un texto escrito en los momentos fundacionales de este movimiento en el país:

“La Pedagogía de las Escuelas de la Familia Agrícola (E.F.A.) ha conseguido abrir una firme brecha en el excesivo conformismo en que ha venido durmiendo la tradición docente. Esa brecha, todavía pequeña pero segura, tuvo un nacimiento argentino feliz. No nació en los escritorios de los funcionarios, no fue obra de un docente o de un técnico, tampoco apareció acompañada de una fanfarria estridente con grandes anuncios. Nació, creció y se está multiplicando a partir de dos pequeñitas experiencias campesinas...

Si, apareció aquí de la misma manera que en Francia. Se dice que en el año 1935, agricultores de ese país idearon la pedagogía de la alternancia, o de la Maison Familiale, o de las EFA, como le decimos los argentinos. Después fueron los italianos, los españoles

y algunos países africanos que la adaptaron a sus realidades⁵³.

En ese proceso de adaptación a la realidad latinoamericana, jugó un rol importante la vigencia de las ideas pedagógicas de Paulo Freire por un lado, y las elaboraciones teórico-metodológicas de uno de los protagonistas de este momento fundacional: Jean Charpentier, quien elaborara su propuesta en un conocido texto que no logró nunca editarse, pero circula en ámbitos de formación relacionados con esta pedagogía, titulado *Aprender Haciendo*.

No es objetivo del presente trabajo dar cuenta de la riqueza teórico-metodológica de esta opción pedagógica, ni efectuar una reseña histórica —por breve que ésta sea— de su instrumentación en el continente, el país y la región⁵⁴.

Sólo consignaremos algunos datos sobre su implementación en la provincia del Chaco y haremos referencia a uno de los principios en que se sustenta esta pedagogía que guarda una profunda vinculación con la temática del este trabajo.

La Propuesta de las EFA y el Sistema de Formación por Alternancia en el Chaco⁵⁵

La formación de alternancia está reconocida por ley en muchos países de Latinoamérica, Europa, Asia y África; ha sido recomendada por organismos e instituciones internacionales como un sistema de educación muy adecuado para la formación profesional en el medio rural. En nuestro país, a partir de 1993, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación propone este modelo entre otros para desarrollar en el medio rural la nueva estructura educativa, el 3º ciclo de la E.G.B., y la Educación Polimodal, aplicando el artículo 17 de la Ley Federal de Educación que consagra a la Alternancia como una metodología pedagógica; y mediante Resolución 518/98 por la cual se propicia

⁵³ Del Prólogo a *Otra escuela en América Latina – Plan de Formación de las Escuelas de la Familia Agrícola de Argentina*, Editorial Bonum, 1974.

⁵⁴ Para conocer en profundidad esta propuesta, puede solicitarse información en el Instituto Particular Incorporado N° 9204, ICAM, que lleva el nombre precisamente de “Jean Charpentier”. Este instituto está localizado en la ciudad de Reconquista, Santa Fe. Allí se forman docentes en Ciencias Agrarias —quienes se desempeñan luego en el ámbito de las EFA— desde esta opción pedagógica y se viene desarrollando desde hace años un Postítulo en Pedagogía de la Alternancia.

⁵⁵ Fuente: material elaborado por el Equipo Pedagógico de la Unión de EFA del Chaco, mayo 2007.

la aplicación de la Pedagogía de la Alternancia como modelo innovador de organización pedagógica para dichos niveles⁵⁶.

En el Chaco, a partir de 1994 y por diversas gestiones comunitarias y de gobierno, se implementa por Resolución N°720/94 de la I.C.G.E. el Proyecto Especial de Aplicación de la Pedagogía de la Alternancia, y a partir de allí las diversas creaciones de E.F.A.s:

Año Creación	Localización	Gestión
1994	11. E.F.A. en El Zanjón (Quitilipi) (*)	Estatal
1994	12. E.F.A. en Fuerte Esperanza (*)	Estatal
1995	13. E.F.A. en Paraje Cancha Larga (Las Palmas) UEP N° 68	Privada
1995	14. E.F.A. en Paraje Salto de la Vieja (Colonia Elisa) UEP N° 68	Privada
1995	15. E.F.A. en Colonia Santa Elena (Presidencia de la Plaza) UEP N° 66	Privada
1997	16. E.F.A. en el Paraje Loma Alta (Basail) (*)	Estatal
1998	17. E.F.A. en Colonia José Mármol (Campo Largo)	Estatal
2008	18. E.F.A. "Fortaleza Campesina" en el Paraje Buena Vista (Gral. José de San Martín). UEP N° 141	Estatal
2009	19. E.F.A. "Arraigo Campesino" – Lote VII – Colonias Unidas. UEP N° 148	Privada
2009	20. E.F.A.– Pje. Tres Palmas – Machagai. UEP N° 146	Privada

⁵⁶ La propuesta de la alternancia encarnada en las EFA supone como punto de partida y eje estructurante que la gestión de las escuelas esté en manos de las familias asociadas, según un modelo de neta inspiración cooperativista. Por razones que exceden los propósitos y alcances de este trabajo, en la provincia del Chaco pueden reconocerse dos "tipos" de EFA. El primero agrupa a escuelas que responden estrictamente al paradigma citado. Un segundo grupo de EFA de la provincia surgió en su momento al amparo de un "Proyecto Especial", impulsado por el propio Ministerio de Educación de la jurisdicción, guardando otras características de gestión y relación con el Estado. En la actualidad, parece avanzarse en la reconversión de estas EFA hacia la propuesta original. De todos modos, y aun con el desafío que esta diferencia supone, unas y otras siempre se reconocieron como parte integrante del mismo movimiento educativo y están asociadas a UEFACH (Unión de Escuelas de la Familia Agrícola del Chaco) y a APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola).

2009		Privada
(*) El grupo de familias ya cuenta con una Asociación Civil con Personería Jurídica definitiva, y trabajando para que la Coordinación de Gestión Privada la cree como una U.E.P. (Unidad Educativa Privada).		
2009	UAFACH Con personería Jurídica a partir de este año. Creada en 1994. Presidente: Ramón Ríos	-----

En lo que se refiere al impacto de esta propuesta educativa en la provincia del Chaco, es importante consignar que a través de la actividad educativa de las EFA, se brinda cobertura en 18 departamentos de la provincia a más de 900 jóvenes que se encuentran cursando los Niveles EGB 3 y Polimodal en un trabajo conjunto con más de 1200 familias. A su vez, las EFA chaqueñas integran diferentes Redes y Federaciones a nivel provincial, nacional e internacional⁵⁷.

⁵⁷ Se mencionan en el documento citado las siguientes:

- *Unión de Asociaciones de Familias Agrícolas del Chaco (UAFACH)*: entidad que agrupa a las EFA que funcionan en nuestra provincia.
- *Asociación de Instituciones de Educación Privada de la provincia del Chaco (AIEPCHA)*: entidad que convoca a las instituciones de Educación Pública de Gestión Privada de nuestra provincia.
- *Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA)*: entidad que agrupa a las EFA que funcionan en la República Argentina.
- *Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FEDIAP)*: Asociación voluntaria de Escuelas e Institutos Agrotécnicos, Centros de Formación Rural y Escuelas de la Familia Agrícola de la República Argentina.
- *Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina (ONEARA)*: Creada durante el año 1996, por los representantes de APEFA, Fundación Marzano y FACEPT, todas organizaciones que aplican la Pedagogía de Alternancia en el medio rural de Argentina. El objeto fundacional es el de "integrar una organización a nivel nacional para la promoción y defensa de la Pedagogía de Alternancia".
- *Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR)*: creada en 1975 en Dakar (Senegal), a iniciativa de diferentes Uniones Nacionales de Centros de Formación Rural (C.F.R., E.F.A., M.F.R.) de África, América Latina, Europa, llegando su alcance también a Asia

¿Por qué “Pedagogía de la Alternancia”?

Una de las preocupaciones centrales de esta pedagogía es potenciar la relación entre la escuela y la vida, y para lograrlo, proponen la alternancia educativa, entendida como *un sistema de formación continuo dado en una discontinuidad de situaciones y actividades formativas*. Uno de los aspectos organizativos que más se conoce de estas escuelas es que los alumnos permanecen un determinado período —una o dos semanas— en la escuela, y otro período similar en sus hogares y comunidades.

El documento de UEFACH al que hicieramos referencia, explica del siguiente modo esta modalidad:

“La formación en alternancia requiere de dos instancias:

- 1 Período en el Hogar/Empresa familiar/Medio de vida: donde el joven desempeña dos semanas cada mes, un trabajo real con la ayuda de su familia poniendo de manifiesto lo aprendido en la escuela, y analizando, interrogándose sobre muchas cuestiones a las que encontrará respuestas en la E.F.A. Con la familia, se organiza la educación en torno a actividades que hacen posible la participación de los padres y de la comunidad, relacionados con los temas de actualidad. Los momentos del alumno en su medio de vida, suponen una búsqueda y un compromiso profesional real, que es fuente de experiencias, de interrogaciones, de concienciación y de reflexión.*
- 2 Período en la Escuela/centro educativo: donde en las otras dos semanas de cada mes, se dan la adquisición de conocimientos y valores educativos; todo esto organizado de un modo ordenado y lógico siguiendo las líneas fundamentales del desarrollo curricular; la reflexión sobre los distintos momentos vividos a fin de mejorar la convivencia y las conductas personales. La formación incluye la enseñanza de los espacios organizados por áreas, para garantizar las relaciones*

(Filipinas). Es una red solidaria de intercambio de experiencias y recursos, constituyéndose también en un espacio de solidaridad entre los pueblos para un desarrollo más justo, sostenible y duradero. En la actualidad, agrupa a más de 1.000 asociaciones y 100.000 familias de 30 países del mundo. Actualmente, está reconocida por las siguientes entidades internacionales: ECOSOC: con categoría especial consultiva; UNESCO: relaciones informales; FAO: con estatuto consultivo; Consejo de Europa: con estatuto consultivo. Mantiene relaciones con otros organismos como: el Banco Mundial, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).

interdisciplinarias; y la organización pedagógica del internado, tendiente a lograr un proceso de formación integral de cada alumno y el grupo como tal.”

Esta toma de distancia, pero al mismo tiempo, esta puesta en relación, de la realidad escolar y familiar-comunitaria, resulta un aporte valiosísimo de esta opción pedagógica, que desarrolló inclusive algunos instrumentos metodológicos interesantes como lo es, privilegiadamente, el denominado *Plan de Búsqueda*. Se trata de una herramienta a través de la cual se busca lograr una *actitud de análisis dialógico entre la experiencia de vida y la ciencia*, desde una propuesta investigativa de carácter interdisciplinaria.

Entiendo que conocer en profundidad esta opción pedagógica enriquecería significativamente las propuestas de enseñanza de los maestros de escuelas primarias rurales comunes en los términos expuestos, de manera tal que, como expresáramos en el capítulo anterior, los niños vivan ambos espacios —el escolar y familiar/comunitario— como mutuamente enriquecedores de su subjetividad. Es por esta razón que me permito consignar dicha experiencia e invitar a profundizarla en su dimensión teórica y empírica.

MADRES CUIDADORAS DE LA CULTURA QOM

Otro proyectos relevante a nivel provincial, propiciador de una mejor relación entre las comunidades —en este caso, de pueblos originarios— y la escuela, los constituye este grupo de madres, pertenecientes al pueblo Qom, (etnia conocida como “tobas”) que viven en Pampa del Indio, localidad situada en el interior de la provincia, en el límite con Formosa, hacia el noroeste de Resistencia. Madres que emprendieron un proyecto consistente en rescatar relatos conservados en la memoria de ancianos y ancianas de sus comunidades. Conformaron un grupo conocido como *Madres Cuidadoras de la Cultura QOM*, empeñadas en revalorizar su propia cultura a través de la recuperación de estos relatos, que forman parte de su herencia espiritual y a través de las cuales los mayores transmitían la visión del mundo y de la vida propia de su pueblo. En el año 2005, y en el marco del Proyecto Nate’elpi Nsoquixanaxanapi, efectuaron una sistematización escrita, en el propio idioma y en castellano, de algunas de estas historias, y publicaron en un libro titulado: *Relatos QOM (tobas)*. Además, las madres se vinculan con las escuelas a las que asisten sus hijos, con la finalidad de realizar aportes a los maestros para que la inserción de los niños en esta institución se realice de una manera respetuosa de su

propia identidad cultural. Con la misma finalidad, las madres son invitadas a socializar esta valiosa experiencia en Institutos de Formación Docente y otros organismos culturales del ámbito provincial y nacional.

A continuación haremos referencia a dos instituciones que se crearon en la jurisdicción provincial, para dar respuesta a similar problemática: poner en relación la cultura escolar y la cultura propia de los pueblos originarios. El primero de ellos desde una explícita identidad rural. El segundo si bien más amplio, merece ser citado, habida cuenta que en él se forman muchos de los docentes aborígenes que luego se desempeñan en ámbitos rurales.

Centro Educativo Rural El Colchón (C.E.R.E.C.)⁵⁸

El C.E.R.E.C. se encuentra situado en la comunidad aborígen toba del Paraje El Colchón, Departamento Gral. Güemes, de la provincia del Chaco. Ubicado en un predio de la Parcela 17, Circunscripción XII, propiedad de la Asociación Comunitaria El Colchón; sobre la margen derecha del Río Bermejito, a 75 Km. al norte de J.J. Castelli y a 14 Km. de Villa Río Bermejito, centro urbano más cercano.

Contexto socio-cultural:

Los alumnos que concurren al Centro provienen de diferentes comunidades, las que dependen administrativamente de la Municipalidad de Villa Río Bermejito, a excepción del Paraje 10 de Mayo que corresponde al Municipio de Pampa del Indio y Toroltai, de Juan J. Castelli.

La población de estas comunidades está formada, en su gran mayoría, por aborígenes de la etnia Toba, predominando un alto porcentaje de hablantes en su lengua materna, existiendo numerosos jóvenes semi-analfabetos que abandonaron su escolaridad al finalizar el 1er. Ciclo y comenzando el 2do. Ciclo de la escuela común.

Las actividades económicas que desarrollan son el autoconsumo, apicultura, siembra de sementera baja, y en menor escala la siembra del algodón, cría de ganado menor (chivos, ovejas). La gran mayoría de la población aporta su mano de obra en trabajos temporarios (cosecha del algodón en otras localidades, obrajes,

⁵⁸ Las referencias que se presentan constituye un resumen del Proyecto Educativo Institucional elaborado por este centro.

changas), y a fines del año 2002 comenzaron a ejecutarse en la zona los Planes Jefes y Jefas de Hogar, de los cuales han sido beneficiarios la mayoría de las familias.

Tienen presencia en estas comunidades diferentes O.N.Gs. y programas oficiales.

Historia y marco legal del centro educativo:

El Centro Educativo Rural El Colchón se gestó por iniciativa de las comunidades aborígenes de la zona que requerían una educación distinta que se ajustara a las necesidades de la población destinataria. A partir de ello a fines del año 1986, la Asociación Comunitaria del Paraje El Colchón y la Junta Unida de Misiones proponen al, entonces, Consejo General de Educación y Dirección Provincial del Aborigen del Chaco la puesta en marcha, copatrocinada por las entidades mencionadas, de la experiencia educativa. De esta manera surge el C.E.R.E.C., iniciando sus actividades en el año 1987, enmarcado en la recientemente sancionada Ley N° 3258 de las Comunidades Aborígenes del Chaco (Cap. 3, Art. 13-16), por Resolución N°776 / 87 que aprueba el Anteproyecto de convenio entre las partes, y por la Resolución N° 1045/87, que aprueba la creación del Centro Educativo Rural El Colchón.

En su texto determina que el mismo será experimental destinado a jóvenes tobas mayores de 14 años y hasta 25 años y las modalidades serán las siguientes:

- Nivel Escolar Primario en su origen y actualmente EGB 3 y polimodal.
- Bilingüe: los contenidos curriculares se dictarán en las dos lenguas, castellano y toba, en un trabajo simultáneo entre maestros no aborígenes y maestros auxiliares aborígenes.
- Intercultural: el proceso educativo se nutre de conocimientos y aprecio de la cultura de los blancos con las raíces históricas de la cultura particular de los tobas.
- Sistema de Alternancia: los alumnos permanecerán albergados en el Centro durante las dos semanas, recibiendo instrucción teórica y práctica, y una semana en familia, compartiendo los quehaceres habituales de esta y llevando a la práctica lo aprendido en el Centro, con el acompañamiento de los docentes.
- Internado: el Centro cuenta con un sistema de internado donde residen durante las dos semanas de instrucción escolar. Los alumnos proceden de diferentes comunidades

aborígenes, distante hasta 30 Km., entre ellas Fortín Lavalle, El Colchón, Paso Sosa, Villa Río Bermejito, Cabeza del Buey, Lote 39 y La Sirena.

- Período Diferenciado: el período escolar será diferenciado, de conformidad con la realidad laboral del medio.
- Organismos de conducción: el Centro Educativo contará con un Consejo Supervisor y un Consejo Asesor de Dirección.

En el año 1989, la experiencia del C.E.R.E.C. queda legitimada por la Ley. En el año 1994, con las reformas de la Constitución Nacional (Art. 75 Inc. 17) y de la Constitución Provincial del Chaco (Art. 37 y Art. 84 Inc. 3), incorpora su marco legal definitivo.

Durante los últimos años fueron produciéndose algunas modificaciones a la propuesta inicial vinculadas a la edad de ingreso y a la incorporación del segundo y tercer ciclo de la EGB.

Actualmente se focalizó la propuesta en el tercer ciclo avanzando hacia el polimodal.

Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (C.I.F.M.A.)⁵⁹

Este Instituto surge como respuesta concreta del Estado Nacional y Provincial a los reclamos educativos de la población aborigen de etnias Toba, Wichí y Mocoví.

Comenzó a funcionar con carácter experimental en 1987, formando Auxiliares Docentes Aborígenes (A.D.A.) y publicando textos en lengua toba, hasta oficializar su creación como CIFMA en el año 1995.

En la actualidad, reconocido ya como Instituto de Nivel Terciario integra el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y ofrece un Profesorado Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2.

El centro tiene por misión la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví, la capacitación de recursos humanos, la investigación sobre cultura y lenguas aborígenes del Chaco, con el objeto de adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos aborígenes teniendo en cuenta que los procesos de

⁵⁹ Esta referencia sintética fue realizada sobre la base de información que consta y puede leerse con mayor amplitud en la página oficial del instituto: http://cifma.cha.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=2⁵⁹

aprendizaje en las escuelas con población indígena se producen en la mayoría de los casos en el idioma castellano, y con un desconocimiento de las formas y prácticas propias de aprendizaje de las culturas originarias.

ESCUELA NO GRADUADA Y EDUCACIÓN RURAL

Por últimos, haremos referencia a una modalidad escolar instrumentada en la provincia durante los años 1988 y 1991, conocida como Escuela no Graduada. Interesa particularmente considerar dicha propuesta pedagógica, dado que una realidad común de las escuelas rurales lo constituye el denominado “plurigrado”. Es decir: la presencia de un docente a cargo de alumnos de diversos grados. Es frecuente escuchar el reclamo de quienes se inician en la tarea docente en estos ámbitos, acerca de la ausencia de una formación específica para desempeñarse en él. Consideramos que conocer esta propuesta de enseñanza no graduada podría convertirse en una respuesta a esta realidad o, en todo caso, abrir a nuevas posibilidades de pensar e intervenir en procesos de enseñanza en el medio rural.

Antes de hacer referencia concretamente a la modalidad no graduada instrumentada en alguna de las escuelas de la provincia, a fin de conocer en qué consiste esta propuesta, nos permitimos transcribir un texto en el cual, uno de los protagonistas de dicha experiencia, explica sintéticamente las características que definen esta modalidad⁶⁰.

La organización escolar no graduada:

¿Cómo funciona una escuela sin grados?

Básicamente, tiene el mismo currículo que la escuela graduada —objetivos, contenidos, actividades, etc. — pero la enseñanza se organiza respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Imaginemos que un alumno, a lo largo de un año escolar, no logró aprender todo lo que se pretende de ese “grado”, sino, por ejemplo, un 60%. ¿Qué puede hacer un docente en la escuela tradicional con ese alumno? Si lo promueve, lo expone a una situación deficitaria y de sobreexigencia para el año próximo, ya que no cuenta con los saberes

⁶⁰ Este texto, cuyo autor es Roberto C. Dri, fue publicado por la Revista Utopía Educativa, Año 6, N° 23 y 24, de abril y julio respectivamente, 2003, de la Fundación Franciscana Argentina, Buenos Aires.

previos para encarar el curso siguiente. Si lo hace repetir, además de las consecuencias psicosociales, lo coloca en la situación de quien no aprendió nada, cuando en realidad logró un 60 % de los aprendizajes previstos.

¿Qué ocurriría en una escuela no graduada, en cambio? El alumno habría logrado ese 60 % de aprendizajes en noviembre; toma sus vacaciones y en marzo, al regresar a la escuela, retoma el proceso desde el punto en que lo dejó, como una continuación natural y sin saltos.

Esto significa que un alumno puede necesitar más tiempo que otro para lograr los mismos resultados. Así, la Enseñanza General Básica a algunos estudiantes les demandará nueve años, como se prevé en la Ley Federal, pero a otros menos y a otros más. Y esto sin repitencias ni “años libres”, sino como un proceso continuo y progresivo.

Durante el transcurso del año escolar, los alumnos irán aprendiendo en grupos de número variable que estén en condiciones de encarar los mismos aprendizajes. Estos grupos variarán entre una y otra área: un alumno podrá estar en un grupo en matemática que puede estar trabajando sobre objetivos de “primer grado”, en tanto en lengua puede estar en otro grupo que aborda objetivos de “segundo grado” y en educación artística en otro con objetivos de “tercer grado”, ya que sus competencias y saberes previos no son iguales en las diversas áreas.

¿Qué ocurre si un alumno, por razones de enfermedad, o por tener que ir a la cosecha de algodón con sus padres como suele ocurrir en el Chaco, o por otras razones, debe ausentarse de la escuela por semanas o meses? En una escuela graduada, lo más probable es que repita porque “perdió el año”... En una no graduada, simplemente retomará su proceso de aprendizaje desde donde lo dejó al ausentarse. Probablemente se deba insertar en otros grupos de compañeros, por un tiempo más o menos prolongado: no entraña esto dificultad alguna, ya que los grupos son flexibles y dinámicos y se pueden reorganizar frecuentemente. Cada docente tiene a su cargo una cierta cantidad de grupos, no necesariamente del mismo “grado”.

En una escuela no graduada, no hay calificaciones: cada alumno simplemente va avanzando en los sucesivos objetivos conforme logra los precedentes. ¿De qué vale un 10 ó un 4? ¿Si merece un “4” es que logró un 40 % de lo que se esperaba? Pues entonces simplemente no logró todavía aprender lo que se espera: debe simplemente

dedicarle un poco más de tiempo y cuando lo logre satisfactoriamente podrá proseguir con los objetivos de aprendizaje sucesivos...

Por qué, entonces, las escuelas no adoptan esta modalidad?

Desde el inicio mismo del proceso que llevó a la adopción generalizada de la escuela graduada, muchos establecimientos se resistieron y continuaron ejerciendo formas no graduadas de gestión. En países europeos, en EEUU y en otras naciones algunos establecimientos han adoptado progresivamente esta alternativa. Países como Puerto Rico cuentan con un alto número de establecimientos educativos no graduados. Singapur cuenta con un sistema educativo nacional mixto que prevé la adecuación de la enseñanza a los ritmos individuales de aprendizaje.

En Argentina, se han desarrollado varias experiencias de escolaridad no graduada: en San Luis, Buenos Aires, Entre Ríos, Chaco, etc. Incluso el Congreso Pedagógico Nacional, en 1987, determinó que la educación en nuestro país debía ser no graduada.

Sin embargo, los obstáculos para que se adopte en forma generalizada un sistema sin grados son significativos: en primer lugar, un determinante cultural que torna muy difícil para funcionarios, padres y aún los propios docentes comprender una alternativa organizacional diferente a la que han conocido desde su infancia.

En segundo lugar, que aunque una organización sin grados proporciona más satisfacciones a los maestros en cuanto a los logros, también les significa mayor dedicación y esfuerzo si se dispone de un número grande de alumnos, como es el caso actualmente de la mayoría de las escuelas públicas en la Argentina.

Por otra parte, y si se quisiera disminuir el número de alumnos a cargo de cada maestro, debería incrementarse la dotación de personal, lo que precisamente logró evitarse con la generalización de la escuela graduada. O bien contar con personal realmente interesado en esforzarse por lograr una educación que respete la diversidad de los alumnos y a la vez garantice calidad...

Si se logra que una escuela cuente con docentes que desde el comienzo se comprometan con ambas metas, donde los padres comprendan desde el inicio cuáles son las características del sistema no graduado, donde se gestione una enseñanza realmente centrada en los alumnos y no en pretensiones estandarizadas y arbitrarias como la

estatura de Procasto, los resultados serán sin duda sorprendentes en el contexto actual del deterioro generalizado de la función escolar.

En lo que se refiere a la experiencia vivida en la provincia, esta se llevó adelante a partir de junio de 1988 hasta fines de 1991. Las escuelas primarias comunes comprometidas con la misma fueron las Escuelas Primarias Provinciales N° 423, 695 —la única de carácter semirural, de personal único— y la escuela N° 33. También se sumaron algunas escuelas de Villa Ángela y luego dos Escuelas de Adultos: la N° 28 y 30.

La propuesta pedagógica se originó en el Congreso Pedagógico de Hermoso Campo, fue aprobada en el Congreso Provincial y finalmente presentada en el marco del Congreso Nacional, realizado en Córdoba, donde logra ser reconocida y consignada con consenso mayoritario.

Cuando se instrumenta, fue en términos de experiencia piloto encuadrada en el Estatuto como “Proyecto Especial”. Luego de los tres años de vigencia y ante un cambio de gobierno, se desafectaron a las personas involucradas sin que se pueda realizar una evaluación de la misma.

Sería sumamente interesante en la actualidad, emprender una investigación que permita recuperar dicha experiencia desde la voz de sus protagonistas: docentes, alumnos, padres, comunidad.

REFLEXIONES FINALES...
A MANERA DE PROYECCIÓN

Niños y familias rurales

Docentes y Escuelas rurales

Institutos de Formación Docente

en ***CHACO, ARGENTINA, LATINOAMÉRICA, MUNDO... HOY.***

Mientras escribo estas últimas líneas, centenares de jóvenes en la provincia del Chaco han ingresado a los Institutos de Profesorado que, a partir de este año han abierto sus puertas nuevamente a la formación de maestros de Nivel Primario. Otros centenares se aprestan a hacerlo el próximo año. Muchos de ellos, se desempeñarán, al egresar, en escuelas rurales. Es esperable y aún más: es deseable que así sea, porque esto manifestaría la persistente existencia de escuelas y familias en el medio rural. Pero entonces, me pregunto: ¿Cómo estamos imaginando este futuro? ¿Qué futuro estamos soñando para niños y familias rurales en esta vasta región del Chaco, tierra de inmensos contrastes, de riqueza sorprendente y dolorosa miseria? ¿Estamos imaginando un futuro?

Recordemos que la educación se juega precisamente en un gesto primordial y fundante de anticipación.

Como expresa Graciela Frigerio:

“Anticiparse, como sinónimo de pensar en este presente, en aquellos que aún no llegaron, anticiparse en el sentido de tener en cuenta que lo que se haga no será sin renuncias (al todo poder, a la impotencia), anticiparse como estar dispuesto a las frustraciones (no se producirá el todo de nada), anticiparse para considerar que los obstáculos vienen de lejos y se reiteran, anticiparse en el gesto político de sostener lo necesario para que la promesa de la

quinta estación no dependa del azar ni de la magia, sino de la obstinación en sostener el trabajo en la exigencia de seguir elaborando...

*Llegados a este punto... Mantendremos la idea de que educar no consiste en un gesto sino en un acto político, sostendremos la noción de herencia como aquello a inventar (más que a recibir), reiteraremos la designación del colectivo como heredero —en este sentido, precisaremos que es en esa oferta a todos que **lo común** se pone en juego—, pero modificaremos la idea de distribución o reparto, no tanto porque ella implica imaginar a unos distribuyendo (idea que sostendríamos si por ‘unos’ entendiéramos la generación adulta), sino porque la puesta a disposición de lo que hay, desde la perspectiva de **lo común**, es indivisible. Es decir, es sólo compartible en la medida en que se acepta que no se va a dividir en partes, que todos tendrán parte, formarán parte, de lo indiviso, de lo indivisible. Y en ese ser parte, formar parte, la polifonía será la regla” (FRIGERIO y DIKER, 2008, p. 262).*

Porque, con Frigerio, consideramos importante explicitar que **lo común** es esa herencia indivisible relacionada con lo público, lo de todos; **lo común** se opone entonces a la tiranía, supone contraponer al totalitarismo del *uno* la compleja simultaneidad de lo *polifónico, plural y múltiple*; **lo común** se convierte en sinónimo de búsqueda, de trabajo imposible pero por eso mismo, motor irrenunciable de lo humano, aquello que no vendría dado, que debe hacerse, que debemos darnos incorporando la dimensión subjetivante que esta construcción implica en una trama que será siempre colectiva.

Mientras escribo estas últimas líneas, leo los nuevos Diseños Curriculares para la formación de maestros en la provincia. Leo por ejemplo que:

“...las finalidades de la Formación docente para la Educación Primaria expresan las intenciones que orientan la construcción de un proyecto de acción colectivo, articulando las representaciones deseadas, asumidas y posibles de ser concretadas en relación con el rol y el ejercicio de la docencia. Estas finalidades apuntan a construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza en su dimensión ético-política; que promuevan el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales; que fortalezcan el compromiso con la igualdad y la justicia; que amplíe la confianza en el aprendizaje de los estudiantes y que participen en la construcción de otros horizontes posibles.” (Capítulo II del Diseño).

Entonces me pregunto: ¿qué significa recuperar la centralidad de la enseñanza en su dimensión ético-política en la educación rural? ¿Cuáles son las nuevas realidades contextuales que, proyectivamente, podemos reconocer? ¿Qué podemos hacer, hoy, aquí y ahora, desde un compromiso por la igualdad y la justicia en el mundo rural? ¿Somos concientes de que generar la confianza en los aprendizajes de los estudiantes del profesorado habilitará en ellos la confianza en sus alumnos? ¿Qué horizontes posibles nos atrevemos a construir?

Insistimos en la importancia de este lugar: la escuela, como un espacio privilegiado en que el proceso de subjetivación, transmisión intergeneracional mediante, se tramita.

La escuela como espacio público y con propósitos sociales, con efectos a largo plazo en la trayectoria de los estudiantes y en la construcción de lo social, como leo, al escribir estas últimas palabras, en el nuevo diseño del Profesorado de Primaria:

“... Es fundamental tener en cuenta que el trabajo docente está inscripto en espacios públicos y responde a propósitos sociales. La enseñanza, aún en el marco “restringido” del aula, tiene efectos de largo plazo en la trayectoria posterior de los estudiantes y alcanza al conjunto de la sociedad.

Otro aspecto de fundamental importancia para pensar este campo de la formación, es la necesidad de reflexionar críticamente sobre la construcción de lo común, considerando la diversidad de situaciones y contextos en las que el futuro docente desarrollará sus prácticas.

Esto no implica desconocer la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, sino por el contrario, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso... El punto de partida, es el reconocimiento del derecho igualitario de todos los argentinos de acceder a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, las diferencias sociales y la diversidad de los sujetos” (Capítulo III).

Una de estas condiciones contextuales que plantea singulares problemáticas y requiere de marcos explicativos e interpretativos para favorecer su comprensión, lo constituye la educación en contextos rurales, atravesados estos, como expresáramos reiteradamente a lo largo del presente trabajo, por una inmensa riqueza en diversidad cultural. Diversidad que desde el diseño curricular se invita a asumir en términos de interculturalidad.

Leo que el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria:

*“... se elabora a partir de un eje que singulariza la formación docente provincial: la **educación intercultural**. Este eje formativo, fuertemente vinculado con las prácticas y la especificidad de la formación; dotará a los docentes de herramientas para atender a poblaciones heterogéneas provenientes de distintas tradiciones socio-culturales y con distintas representaciones del mundo y estructuras epistemológicas. Además tiene un valor formativo adicional, que es el de la educación en valores, una formación orientada al ejercicio de una ciudadanía plena, democrática, para una sociedad pluricultural en la que convivan pacífica y respetuosamente diversas etnias, culturas, lenguas y manifestaciones religiosas o espirituales” (Capítulo I).*

En coherencia con lo expuesto, se incluye un seminario destinado expresamente a la interculturalidad, al margen de que esta vertebré un singular enfoque en todos los espacios⁶¹.

En lo que se refiere a educación rural, observo que ésta es específicamente nombrada en *Problemática Contemporánea de la Educación Primaria*⁶², y en el Taller

⁶¹ Se trata de tres seminarios, presentes en primero, segundo y tercer año, en el que se irían trabajando diferentes aspectos y dimensiones de la interculturalidad: en primer año: Fundamentos Filosóficos y Antropológicos de la interculturalidad; en Segundo Año: Lenguaje, Sociedad y Poder y en Tercer Año: Representaciones de la Alteridad.

⁶² Espacio instrumentado con la modalidad de Ateneo en Tercer Año, en el cual se especifica en el eje III, referido a Rol Docente: El trabajo de los docentes de infancia. Los maestros de las escuelas primarias y la educación de jóvenes y adultos, la educación intercultural bilingüe y la educación en contextos rurales.

sobre *Instituciones Educativas* en el campo de la Práctica⁶³.

Asimismo, en el Campo de la Formación Específica, en el espacio curricular *Sujetos de la Educación Primaria*, se advierte acerca de la necesidad de comprender el papel de la cultura en la producción de la subjetividad y la necesidad de incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de la sociología y la antropología, las investigaciones sobre la forma de comunicación de los contenidos en el aula, y la diversidad de procesos cognitivos que tienen lugar en la escuela.

Finalmente, observo la relevancia, en relación con la temática del presente trabajo, de destacar el sustancial aporte que significará en esta instancia de formación, los ejes temáticos y categorías incluidos particularmente en *Ciencias Sociales y en Historia Argentina y Latinoamericana*.

Hago referencia explícita a todas estas propuestas, porque dan cuenta de cambios sustantivos —necesarios e imprescindibles— en la formación docente inicial, si se contrasta el presente diseño con aquél en el cual se han formado quienes hoy se encuentran ejerciendo como docentes en la amplia mayoría de escuelas rurales del territorio provincial. Ello convoca a pensar de qué modos se instrumentaría, para los docentes en ejercicio, instancias de actualización y perfeccionamiento que les permita pensar y mejorar sus prácticas desde estos aportes teóricos relevantes, así como propiciar el registro, reflexión, sistematización y comunicación de valiosas experiencias y proyectos emprendidos con lucidez y a pura obstinación, coraje y compromiso por parte de tantos maestros y maestras rurales a lo largo y ancho de la provincia.

Mientras escribo estas últimas líneas, imagino la realización de estas instancias y sus efectos: la habilitación de la voz docente, la circulación de la palabra en términos de narrativas al modo en que lo entendía hace tanto tiempo Walter Benjamin cuando advertía acerca de la abundancia de información y la pobreza en la comunicación de experiencias, sabias en consejos. Y junto a las voces docentes, las de los alumnos y familias, la de los trabajadores, los artistas, los ancianos, los jóvenes, los dirigentes..., un conjunto de voces polifónicas del mundo rural con sus sabidurías, sus sueños y anhelos, sus historias y

⁶³ En el cual se propone como contenidos:

La Institución educativa: el contexto global, regional y local. Caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos, rurales. Dimensiones de análisis de la vida institucional. Cultura institucional. Relación entre actores.

luchas para contar, para potenciar, en la escuela, a través de la escuela, un pensar imaginante cada día que en ella se enarbole, obstinadamente en el mástil del encuentro la esperanza⁶⁴.

Recuerdo palabras de George Steinner y Cecile Ladjali cuando insisten en que la escuela debiera ser un territorio en el que los alumnos, por sobre todas las cosas, experimenten que allí se da permiso a ese gran error humano que es la esperanza, enfermedad corporativa de todo docente, quien ha de llevar al alumno a mundos hacia los que no hubiera llegado sin su ayuda. Tarea en la que la transmisión ocupa un lugar central, más en el contexto actual en que necesitamos luchar contra amnesias planificadas. Sus palabras, expresan lo que también siento:

“...Me asusta la idea de perder esas referencias esenciales que han constituido el sustrato de nuestra identidad. La identidad de una lengua, de un pueblo, de una generación, está en su legado, en la herencia que nos deja de aquello que más ha apreciado de su pasado. Si eso se pierde corremos el peligro de caer en la barbarie de innovaciones huera...” (STEINNER, G. LADJALI, C., 2005, p. 94).

Es esencial, imprescindible, que nos interroguemos acerca de este legado, y sobre nuestra responsabilidad en su transmisión. Porque en tanto adultos, somos “sus pasadores”, y lo sabemos:

“Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica), ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización... Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores...”

Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo .

⁶⁴ Aledo Meloni, poeta y maestro rural del Chaco, con sus 97 años, sigue apoyando y participando en Resistencia, donde hoy reside, de cuanto acontecimiento cultural esté a su alcance. Entre sus versos, resuena siempre en mí aquél que dice: *Mi corazón de pie, todavía enarbola/ Como una desgarrada bandera, su esperanza*. Como se expresa en la contratapa de uno de sus libros: *La tentación de la palabra*, “Su obra, ceñida y austera, busca sobre todo iluminar con fidelidad el paisaje del oeste, allí donde el Chaco se acaba, áspero y difícil, y la vida, también difícil y áspera, de su gente, en el largo período en que el autor compartió con ella rigores y penurias... De este autor escribió el poeta y crítico literario Alfredo Veriavé: “Si tuviera que darle el lugar que le corresponde en la poesía del nordeste, ubicaría a Aledo Luis Meloni al lado de otros poetas que en la evolución social y cultural de nuestra provincia constituyeron una abnegada generación de maestros de escuela que hicieron docencia con la palabra y con su profesión”. Su obra y su vida son una invitación permanente a la lucidez y la esperanza.

...Lograr una transmisión equivaldría a preparar al niño para afrontar las dificultades de la existencia..." (HASSOUN, 1996, p. 15-19).

Mientras escribo estas últimas líneas, recuerdo una abuela que caminaba con su nieto de la mano y pasando por los restos que quedaban de lo que fueran las vías de un tren, en el límite del pueblo, le decía: "Por acá, hace mucho tiempo, pasaba un tren". Ese pueblo había sido fundado con el nombre de la Estación del Tren, hoy tenía otro nombre. La historia de la abuela estaba profundamente ligada a la historia del tren, como atravesado está el país de esa historia. Cuánto de mundos reales y posibles se escamotea al pensamiento y ser de ese niño si el relato de la abuela no continuara!

Mientras escribo estas últimas líneas, imagino —frente a la infinidad de canciones y poesías que remiten a la particularidad del girasol—, a un niño con los ojos abiertos y chispeantes de curiosidad preguntando alguna vez: "Seño, por qué los girasoles se llaman así si no giran alrededor del sol?". Entonces, recuerdo el mar amarillo de mi infancia, de nuestra infancia —de quienes somos adultos hoy—, y me siento responsable de una repuesta. Mientras la investigo, vienen a mi memoria unos versos que escribí una vez:

Saldré a caminar

por los girasoles de la memoria estallada

para encontrar en sus semillas

dispersas hoy

—luego del próximo anterior temporal que en su furia inusual y persistente

nos ha dejado otra vez a la intemperie—

alguna gema que me convoque

a un urgente cuidado

a una posible interpretación

—tan desesperada y necesaria como insuficiente—.

Alli estaremos

sobre los campos ¿desolados?

—otrora amarillos—

sin sus rostros al sol

andando sobre el surco irremediable de nuestra búsqueda

y la insondable perennidad del ser mientras late en

un pensamiento que lo nombra,

unas manos que lo modelan,

un cuerpo que se extiende hasta la caricia,

una conciencia.

¿Recordaremos el horizonte amarillo sobre el verde mar de noviembre,

la brisa anterior al malhumorado viento del norte haciendo olas sobre sus

crestas abiertas al sol?

¿Recordaremos sus discos dorados, la apacible armonía de la orquesta de

vientos, de insectos, de aves mientras el día amanecía cada vez más

temprano y se extendía cada vez más hasta el fin del adviento?

¿Recordaremos el límite y la potencialidad de los suelos y los ciclos en que

crecieron, y con ellos, nuestros abuelos?

¿Recordaremos los campos, las calles, el cielo que vimos y los que

imaginamos?

¿Estará en nuestras palabras la memoria

y en nuestros nietos los sueños que nos atrevimos a soñar?

Nuestros sueños...

¿dónde están?

Este gesto de anticipación, que la actualización de una memoria habilita, instituye posibilidades subjetivantes. Vuelvo a algunos de los interrogantes que planteara inicialmente y encuentro respuestas que se convierten en invitaciones a seguir pensando, a seguir buscando, a seguir haciendo escuela, a continuar trabajando en la formación docente, para que las preguntas kantianas sigan inquietándonos y no desencadenen sólo desconcierto y desesperación.

Pensar en el futuro —cómo no pensarlo— instituye la posibilidad de reconocer de qué modo contribuimos, hoy a su creación. Y no resulta lo mismo si lo estamos soñando o no, si lo estamos imaginando o no.

BIBLIOGRAFÍA

- AULAGNIER, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Madrid. Amorrortu Ed
- CARLI, LESCANO, KAROL Y AMUCHÁSTEGUI, (2005) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetivación*. Santillana, Buenos Aires.
- BERMAN. M. (2008) *Todo lo sólido se desvanece en el aire – La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI. México.
- BLEICHMAR (2005), *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Topia.
- (2005) Entrevista a Silvia Bleichmar, por Emilia Cueto, 06-08-2005. En: <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=8006>
- (2003), “*Acerca de la subjetividad*”, Conferencia, Rosario, julio 2003. En: <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0,3>
- CASTORIADIS, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires.
- FERNANDEZ, L. (1994), *Las instituciones educativas – Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires.
- FLECHA, R. (1994) “*Las nuevas desigualdades educativas*”. En: Castell, M. y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2008), *Educación: posiciones acerca de lo común*”, Serie Seminarios del CELAM, Del Estante, Buenos Aires.
- GADOTTI, M. (2000) *Pedagogía de la Tierra*, Siglo XXI, México.
- GEERTZ, C. (2003), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- GIARDINELLI, M. (2006), *Volver a leer – Propuestas para ser una nación de lectores*. Edhasa, Buenos Aires.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Editorial De La Flor.
- LANDREANI, N. (1995) “*Una contradictoria integración: escuela comunidad*”,

Investigación. UNER. Paraná.

ROSBACO, I. ((2003) *“Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables”*, Charla-Debate dictada en la Facultad de Trabajo Social de Paraná el 27 de junio de 2003 en ocasión de la JORNADA SOBRE FAMILIA, ESCUELA Y CUESTIÓN SOCIAL: SU IMPACTO DE LA SUBJETIVIDAD. Colección “DEBATES SOBRE LA HOGUERA”. Editada por: Departamento de Tecnología Educativa, INSCER, CIDER, Ediciones Biblioteca Popular “Prof. Eduardo Requena”. Villa María. Córdoba.

REQUEJO, M. I. (2004). *Ligüística Social y Autorías del Pensamiento. Temas de debate en psicología social y educación*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

SANTILLÁN GÜEMES, R., (1985), *Cultura, creación del pueblo*, Guadalupe, Buenos Aires.

SARLO, B. (1998) *La máquina cultural – Maestras, traductores y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires.

SCHLEMNISON, S., (1996) *El Aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires.

SERRA Y CALDO, “¿De qué estamos hechos? Encuentros y desencuentros entre cultura y educación”. En: *Ensayos y Experiencias*, “La pedagogía y los imperativos de la época”. Rosario. Santa Fe. Recomiendo la lectura completa de este texto.

STEINNER, G. LADJALI, C., (2005), *Elogio de la transmisión*, Siruela, Madrid.

WILLIAMS, R. (2001) *El campo y la ciudad*, Paidós, Buenos Aires.

ZELMANOVICH, P. “Apostar al cuidado en la enseñanza”, en CePA (Centro de Pedagogía de Anticipación), Ministerio de Educación, Gobierno de Buenos Aires. La conferencia se encuentra disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/inicial.php>.

ZEMELMAN, H. (1.998) *Conversaciones Didácticas – El conocimiento como desafío posible*, Grupo de Estudio TECHSA, Fac. De Cs. De la Educación U.N.C., Editorial

EDUCO, Neuquén, Argentina.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS:

A.P.E.F.A. *Otra escuela en América Latina – Plan de Formación de las Escuelas de la Familia Agrícola de Argentina*, Editorial Bonum, 1974.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE LA UNIÓN DE EFAS DEL CHACO. “Una propuesta educativa para el medio rural, las Escuelas de la Familia Agrícola y la Alternancia Educativa”, mayo de 2007.

C.I.F.M.A. http://cifma.cha.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=2

ESPINOSA, M. L. Ponencia a las **III Jornadas Nacionales Práctica y Residencia en la Formación Docente) Noviembre de 2008. Título del trabajo:** Configuración de prácticas docentes en el espacio de la ruralidad. Ideales, realidades y atavismos. **EJE Nro. 3: DESAFÍOS A LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN ÁMBITOS Y CONTEXTOS DIVERSOS.** Aceptada y publicada. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER

MADRES CUIDADORAS DE LA CULTURA QOM, (2005) *Relatos Qom (Tobas)*, Pampa del Indio, Chaco.

MONSALVO, J. (2001), *Salud Solidaria – Nuevos paradigmas en salud a partir de antiguas sabidurías*, Tesis presentada y aprobada en el marco de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica y técnica bajo el título “*Detección de prácticas populares campesinas para el cuidado de la salud*”. Editada en Reconquista, Santa Fe.

MELONI, Aledo Luis, (2004) *La Tentación de la Palabra*, Librería de la Paz, Resistencia, Chaco.

Cuaderno de Trabajo. PROGRAMA DE DESARROLLO RURAL Y APOYO A LA AGRICULTURA FAMILIAR 2007-2011. Bases de Políticas Públicas para un planeamiento Estratégico en el sector de la Agricultura Familiar. Autor-compilador: Dr. Jorge Luis Migueles-Gerencia de Planeamiento Instituto de Colonización y Desarrollo Rural.2007.

MANILOFF, R. (2008) *Política del hambre. Geografía y geopolítica del hambre*. Librería de la Paz, Resistencia

MARUCCI, Julio A. (2001) *La formación docente en el proceso de transformación educativa, desafíos y perspectivas. Análisis de financiamiento de la formación docente de la Región NEA (Nordeste) frente al proceso de transformación educativa*. Investigación realizada en el marco del programa de formación de recursos humanos en investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Resistencia, Chaco, junio de 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Gobierno del Pueblo de la Provincia del Chaco. Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. Año 2009.

A.P.E.F.A. *Otra escuela en América Latina – Plan de Formación de las Escuelas de la Familia Agrícola de Argentina*, Editorial Bonum, 1974.

Programa de Cooperación con Escuelas Rurales del Chaco y Misiones. Fundación Escolares 2008. Buenos Aires. María Cecilia Barbón y Carolina Gandulfo. ISBN 078-987-24278-0-1. En: http://www.fnv.org.ar/img/pdf/educacion_rural.pdf

Proyecto del Curso Formador de Formadores, Año 2009, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Gestión Educativa, Area de Educación Rural.

Revista Utopía Educativa, Año 6, Nº 23 y 24, de abril y julio respectivamente, 2003, de la Fundación Franciscana Argentina, Buenos Aires.

ROMERO, Francisco, (2007) Proyecto de Capacitación "*Relecturas del 'Facundo' de Sarmiento, Mito Fundante de la Cultura Argentina*", Fundación Mempo Giardinelli, Resistencia, Chaco.

