
Enseñar la identidad: estrategias didácticas en torno al Día de la Tradición en la Escuela N°49 de General Pueyrredón

Mesa 27: La idea de nación revisitada: pertenencias nacionales, cultura e identidades en debate

Agustina Rodríguez Irigaray, Universidad Nacional de Mar del Plata
agusroi@hotmail.com

Resumen

El presente proyecto se propone indagar las estrategias didácticas desplegadas por los docentes del área de Ciencias Sociales en el marco de la celebración del Día de la Tradición en la Escuela Primaria N°49 del partido General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires. La Escuela N°49 presenta un escenario particular: está ubicada en el cordón frutihortícola del partido de General Pueyrredón y su comunidad educativa está compuesta en gran parte por migrantes de origen boliviano. En la presente investigación se buscará dar cuenta de cómo estas particularidades generan tensiones y resignificaciones del currículum escolar, tomando la celebración del Día de la Tradición como núcleo simbólico en el que se entran sentidos. Asimismo, se recuperan significados que los/las docentes asignan a los contenidos curriculares, así como las transformaciones y dificultades que se configuran en la traducción del diseño curricular en relación a la celebración de la efeméride.

Dichas estrategias (así como los significados atribuidos a las mismas) se indagarán por medio de una inmersión etnográfica en la vida de las aulas a partir de entrevistas a las docentes, observación participante y no participante de actividades aulicas, espacios de encuentro previos y posteriores al horario escolar, recorridos de los alumnos a sus hogares y celebración de efemérides. Mediante este diseño de carácter cualitativo con fuerte impronta de participación en el campo se buscará dar cuenta no solo de las características que asume la escolaridad en un contexto de ruralidad y pobreza, sino de las tensiones y negociaciones que se traman en torno a la noción de identidad en el propio día a día de la comunidad escolar.

Palabras claves: curriculum; migrantes; tradición

1. Una breve y necesaria descripción de la comunidad educativa

Dejar de pensar las escuelas y los contenidos curriculares en abstracto y descontextualizados es un paso necesario si apuntamos a crear espacios de genuino encuentro al interior de nuestras aulas; por lo que un análisis de cultura y escolaridad implica necesariamente detallar las particularidades de la institución y su comunidad educativa. La escuela primaria N° 49, Martín Fierro, se ubica en el partido de General Pueyrredón, en los alrededores de la Laguna de los Padres. Se accede a ella por un desvío de tierra, contiguo a la ruta 226. Rodean a la escuela múltiples campos cultivados que forman parte del cordón frutihortícola del partido, en los que trabajan día a día los principales integrantes de la comunidad educativa: familias migrantes de origen boliviano. Las condiciones de vida de los migrantes en Argentina son motivo de numerosas investigaciones que permiten afirmar que poseen mayor nivel de Necesidades Básicas Insatisfechas que la población nativa, rasgo que se acentúa en el caso de las comunidades más numerosas como la boliviana, de la cual el 27% de sus integrantes residen en hogares que poseen indicadores de NBI (Cerrutti, 2018). Estas características interseccionadas de las familias que integran la comunidad educativa (migrantes, bolivianos, empleados, rurales) se relacionan íntimamente con las trayectorias educativas de los alumnos y las estrategias didácticas de las docentes. Según Alicia De Alba (1998), en el espacio educativo subyace a los contenidos formales-estructurales una serie de relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum escolar se despliega y deviene en prácticas concretas relacionándose con las particularidades presentes en cada barrio o región donde se ubica la institución educativa concreta. Para dar cuenta de estas prácticas concretas en las que el curriculum se traduce a la realidad de la comunidad educativa, debemos precisar las particularidades del contexto en el que se encuentra la escuela. Allí, donde el diseño curricular diseñado a nivel nacional se encuentra cara a cara con la realidad particular de una región o un barrio, es donde se generan las tensiones, las negociaciones, las modificaciones en la traducción del currículum. A su vez, estos entramados curriculares encuentran un canal de expresión en las efemérides celebradas, comprendidas por Carretero como núcleos de sentido que buscan crear en la comunidad educativa una identidad común (Carretero, 2004). Frente al contexto rural-migrante en el que se encuentra la escuela N° 49, ¿qué tensiones vinculadas a la tradición y la idea de Nación se despliegan? ¿Cómo se abordan estas temáticas y qué dinámicas las rodean? ¿Qué sentidos asignan las docentes a tal tarea? Responder a estas preguntas implican un diálogo con diferentes campos (conceptos de sociología de la

educación, nociones de sociología de la cultura, determinadas perspectivas sobre las migraciones, implicancias del espacio rural en contraposición al urbano) y por sobre todo una inmersión en el campo que a partir de la observación y participación en las rutinas e hitos de la vida en la escuela nos permitan acercarnos a las lógicas, dinámicas y sentires en torno a la problemática.

2. Apartado metodológico

La presente investigación supone un carácter cualitativo, que parte de la premisa metodológica de que es necesario adoptar un diseño flexible en la investigación en términos de Maxwell (1996). Se propone, por lo tanto, el desarrollo de una investigación de tipo transversal utilizando, para alcanzar los objetivos propuestos, la aplicación de las siguientes técnicas de investigación: la entrevista en profundidad (De Sena et.al, 2012) que posibilitará el acceso a los sentidos que los docentes asignan a los contenidos curriculares referentes al día de la tradición; y la observación tanto participante como no participante (esta última comprendida desde Marradi y Archenti (2010) dependiendo de los momentos de interacción en el territorio. Mediante la observación de la celebración del día de la tradición se buscará indagar en tensiones o transformaciones entramadas entre los contenidos pedagógicos y la aplicación de los mismos. La técnica de muestreo utilizada es no probabilística, de caso típico, de modo que se construye de acuerdo con rasgos considerados necesarios (desempeñar tareas docentes relacionadas con el área de Ciencias Sociales en la Escuela Primaria N°49 de General Pueyrredón) para luego seleccionar sujetos de acuerdo a los mismos. La unidad de análisis a partir de la cual se relevará la información serán cada una de las docentes del área Ciencias Sociales en la Escuela Primaria N°49 del Partido de General Pueyrredón. Los criterios de elección de la institución fueron las condiciones de ruralidad y presencia de una comunidad educativa migrante, de origen boliviano. Se realizaron entrevistas a dos docentes del área de Ciencias Sociales de la escuela, así como también observación no participante de las clases, la celebración de la efeméride del día de la tradición y el día de la bandera, las interacciones previas y posteriores a las celebraciones, el recorrido que las familias realizan para llegar hasta la escuela.

3. Aulas y curriculum: sentidos subyacentes

Del amplio espectro que refiere a los múltiples espacios de la educación en sus diferentes niveles, el presente trabajo centra el análisis en la educación primaria. Siguiendo los lineamientos propuestos por Berger y Luckman en su texto *La construcción social de la realidad*, la educación primaria introduce al niño en un proceso de *socialización* en el cual

interpreta e internaliza significados que le permiten aprehender el mundo (mediado por otros sujetos), definir las situaciones recíprocamente y crear nexos de identificación mutua. En síntesis, el niño adquiere los conocimientos necesarios para 'convertirse en miembro de una sociedad'. Esta socialización se divide en dos etapas: primaria (correspondiente a la internalización de esquemas motivacionales e interpretativos, cristalizada en el lenguaje) y secundaria (correspondiente a la internalización de los submundos institucionales y sus respectivos roles específicos). En esta etapa de socialización secundaria la educación y los contenidos curriculares juegan un rol central: puesto que el niño, al desarrollar su trayectoria por la institución educativa, es destinatario de estrategias didácticas que tienen por objetivo internalizar determinados conceptos y estructuras de sentidos. Entre estos sentidos se encuentran los conceptos de patria, nación y tradición, abordados en esta propuesta de trabajo. Tomando como punto de partida los conceptos aportados por Berger y Luckman, es preciso dar cuenta de las modalidades didácticas que determinan el universo simbólico y el campo semántico correspondiente a la noción de tradición y patria, las rutinas institucionales en torno al día de la tradición que buscan dotar a la práctica de acento de realidad, los símbolos (rituales y materiales) que funcionan como aparato legitimador de dichas prácticas, los mecanismos mediante los cuales los contenidos son dotados de una carga afectiva y se 'vuelven familiares'.

Sin embargo, es preciso complejizar la idea de 'contenidos curriculares', historizando y politizando una serie de conceptos arraigados en la noción clásica de educación. Tal como señala Catherine Walsh, el conocimiento y el proceso mediante el cual este se conforma, es resultado de una organización del sistema-mundo moderno devenido del orden colonial (Walsh, 2005). Este orden presenta una concepción única, globalizada y universal del mundo, escenario de una *colonialidad del poder* que se traduce en el campo del saber: el eurocentrismo se fija como la única perspectiva de conocimiento, descartando y deslegitimando otras intelectualidades, saberes y prácticas. De esta forma, proponiendo una noción de conocimiento abstracto y universal, se imposibilitan las dinámicas de interrelación entre saberes y culturas diferentes en los ámbitos educativos. Esta hegemonía del conocimiento y colonialidad del poder se materializa en el contenido curricular abordado en el aula. Michael Apple, en su libro *Ideología y currículum*, busca dar cuenta de la existencia de una serie de suposiciones tácitas, subyacentes al contenido curricular que actúan como la directriz básica ordenadora de la experiencia; una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad (Apple, 1986). De esta forma el currículum, lejos de ser un elemento neutro, se constituye como el instrumento

(necesariamente político) que define conocimientos legítimos e ilegítimos, configurando un perfil de ciudadano. En línea similar, Grinberg y Levy, aseguran que el estudio del currículum es también el estudio de la cultura, e indican que en el contenido curricular se plasman los conocimientos que una sociedad produce y transmite, aquel saber que considera válido y digno de ser enseñado y aprendido. (Grinberg y Levy, 2009). Esta serie de contenidos legitimados por el Estado y abordados en las escuelas de todo el país, refuerzan la representación eurocéntrica del conocimiento: “el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, desincorporado y deslocalizado, nos hizo pensar que es algo universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color” (Walsh, 2005, p. 42). Sin embargo, cuando este currículum escolar (diseñado de forma general, emulando una forma de conocimiento universal, deslocalizado) se convierte en práctica concreta dentro del espacio áulico, el carácter abstracto se diluye. Subyace a los contenidos formales-estructurales una serie de relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum se despliega y deviene en prácticas concretas relacionándose con las particularidades presentes en cada barrio o región donde se ubica la institución educativa concreta. (De Alba, 1998). Al referirse a las características de la comunidad educativa en concreto, las docentes de la Escuela N° 49 refieren principalmente su condición de ruralidad, la cual consideran casi completamente escindida de la sociabilidad urbana:

Susana: los días de lluvia también vienen, porque es como una salida para ellos: salir de la quinta. Así que les encanta.

Lorena (en referencia a una feria de Ciencias acontecida en Chapadmalal): Para ellos, incluso para las mamás que acompañaban, era algo nuevo, era ver diferentes propuestas, diferentes escuelas, proyectos y es una interacción con otras escuelas. Para ellos ya el ir a Mar del Plata es todo un sumus.

Señalan a su vez que la condición de ruralidad se encuentra íntimamente relacionada con la situación laboral de las familias: peones rurales, con empleos precarizados, sometidos en muchas ocasiones jornadas de trabajo extensas en condiciones hostiles. La situación educativa de las familias también es un factor que las docentes señalan al pensar la particularidad de la comunidad: indican que muchos padres no sabían ni leer ni escribir a momento de matricular a sus hijos en la institución, por lo que en el mismo establecimiento se abrió una escuela para adultos, reconfigurando la relación escuela-familia, pero también la relación padre-hijo: muchas veces son los niños los que deben ayudar a sus propios padres a completar las tareas o comprender los textos. A estas características de las

familias se le suma su condición de migrantes. Por lo tanto, analizar los sentidos y relaciones que se configuran en la escuela requiere necesariamente una mirada interseccional que interrelacione y comprenda en conjunto los múltiples rasgos de la comunidad y las docentes.

Cada una de estas particularidades entra en relación con el contenido curricular impuesto. De Alba sostendrá que en esa relación entre el currículum y la realidad concreta en la que se busca traducirlo, es en donde se denotan las discusiones al interior del diseño curricular: lejos de ser un sistema congruente y articulado, presenta contradicciones, negociaciones e imposiciones (De Alba, 1998). Frente a esta noción de currículum y aprendizaje, las características de cada comunidad educativa en toda su complejidad (su ubicación geográfica, su realidad socio-económica, sus representaciones, sus expresiones culturales) comienzan a ocupar un lugar central en el análisis de la experiencia áulica. Las docentes entrevistadas dan cuenta de esas tensiones entre la propuesta curricular y las posibilidades materiales de su efectucción: resaltan que los diseños curriculares actuales apuntan a la integración de la tecnología en el trabajo áulico. Considerando el contexto de la escuela N° 49, tal integración es imposible: afirman que las familias rara vez tienen una computadora o un celular, o carecen del grado de conectividad necesario para responder a las tareas planteadas¹. De la misma forma, consideran que la única relación que los niños tienen con las actividades de lecto-escritura, es en el colegio:

S: En general, hay un buen rendimiento. Tomando en cuenta que ellos en las casas no tienen libros, no tienen internet, no tienen padres que...

L: A veces no tienen ni mesa.

Las docentes asumen que el contenido curricular presentado en ocasiones no coincide con las realidades que los alumnos viven en sus hogares. Señalan el ejemplo de la ecología, del cuidado de la naturaleza y el cuidado del propio cuerpo. En su práctica curricular, las docentes reconocen que los alumnos están internalizando un determinado contenido en referencia a tales temáticas, pero al llegar a sus casas ese contenido se contrasta con la realidad efectiva: sus padres fumigando con mochilas de glifosato, sin posibilidad de usar los trajes pertinentes, muchas veces sin instrucción, incluso limpiando la boquilla de la mochila con la boca, en constante contacto con el tóxico utilizado.

¹En el actual contexto de tecnologización como forma de continuidad pedagógica tal imposibilidad cobra aún más relevancia que en el momento de la realización de estas entrevistas e implica una indagación futura más detallada

A su vez, es preciso agregar que el curriculum abstracto no solo se traduce a una realidad áulica concreta, sino también a sujetos concretos: los niños. En torno a las nociones de niñez e infancia cabe dilucidar entre diversos paradigmas. En oposición a las nociones clásicas de infancia, diferentes corrientes contemporáneas plantean que la misma debe ser pensada como una institución social e histórica, que se configura en torno a la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad. (James & James, 2004). Lourdes Gaitán afirma que la infancia es una construcción social que se transforma histórica y culturalmente (Gaitán 2006), por lo tanto es preciso considerar las circunstancias socio-históricas en las que se ubica cualquier investigación referida a infantes. Los estudios sociológicos tradicionales sobre la infancia estuvieron signados por una visión unilateral de la socialización, en que los niños parecen ser receptores pasivos de las influencias de los adultos (Corsaro, 1997). Sin embargo, nuevas corrientes proponen que los niños no sólo son capaces de internalizar y reproducir los contenidos culturales transmitidos en la socialización, sino que también tienen un rol activo en la producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos (Vergara, 2015). Considerando esta relación dinámica entre el infante y los contenidos que le son presentados desde la institución, es relevante para la presente investigación dar cuenta de las tensiones entramadas entre los contenidos curriculares y su respectiva aplicación en el trabajo con los niños que asisten a la Escuela N°49 del Partido General Pueyrredón.

4. Tradición y migraciones: el curriculum en tensión

El fenómeno de la migración boliviana en la provincia de Buenos Aires cobra importancia desde la década del sesenta, colaborando en la conformación y posterior reestructuración de los denominados cordones verdes. En el partido de General Pueyrredón el cordón hortícola se encuentra integrado mayormente por migrantes de origen boliviano y es el área con mayor concentración de migrantes de la zona (Benecia, 2006). Las corrientes migratorias y sus efectos sobre las naciones representan un fenómeno social contemporáneo complejo, en torno al cual se condensa una vasta serie de discusiones y teorías. Uno de los paradigmas para analizar las migraciones es aquel que la considera como fenómenos *transnacionales*. Linda Basch, pionera en el uso del término, define la transnacionalidad como “el proceso por el cual los transmigrantes, a través de su actividad cotidiana, forjan y sostienen relaciones sociales, económicas y políticas multilíneas que vinculan sus sociedades de origen con las de asentamiento, a través de las cuales crean campos transnacionales que atraviesan fronteras nacionales” (Basch et al., 1994: p. 6).

Desde esta perspectiva, la migración no implica una ruptura completa y tajante con el país de origen, sino una reconfiguración de los lazos que, al trasponer fronteras geográficas, culturales, políticas y étnicas, posibilitan la creación de campos sociales transnacionales (Benecia, 2005). En otras palabras, la transnacionalidad puede comprenderse como un proceso social donde los migrantes operan en campos sociales que traspasan fronteras geográficas, políticas y culturales (Glick Schiller, Basch y Szatón-Blanc, 1999). Esta perspectiva nos posibilita comprender a los migrantes transnacionales como sujetos y actores de los procesos hegemónicos de más de una nación (Basch, 1994). Dicha reconfiguración de los lazos con el país de origen se expresa en estrategias de movilidad de las familias de migrantes bolivianos involucrados en la actividad hortícola de los cinturones verdes en la Argentina, estructurando “la trayectoria de los migrantes en el territorio, el tamaño del hogar y el ciclo vital de cada familia y las relaciones permanentes que se mantienen con los familiares en el origen, porque para que la experiencia pueda ser exitosa es necesaria la existencia de quienes migran y de quienes permanecen en el lugar de origen” (Benecia, 2005, p. 12). Si bien Benecia se centra en los aspectos de carácter productivo, geográfico, laboral y familiar de la transnacionalidad, los lazos mantenidos con el país de origen también refieren al orden cultural: las expresiones, costumbres y formas de habitar son mantenidas por el migrante (aunque reconfiguradas) aún en el nuevo país de origen. Tal como señalan las docentes entrevistadas, es común que en algunas épocas del año que los alumnos falten a clases por largo tiempo con motivo de viajes a Bolivia donde pueden permanecer meses antes de retornar. Al indagar sobre prácticas culturales de las familias, las docentes reconocen que varias se reúnen en agrupaciones que recuperan su cultura y sus tradiciones. En este punto se encuentra una de las tensiones e inflexiones del discurso que podemos recuperar: si bien las docentes consideran que esta recuperación de las prácticas culturales son valiosas y que los propios actos escolares o las actividades áulicas pueden ser un espacio en el que expresen *sus bailes típicos, sus canciones, sus leyendas*, esta valorización se expresa de la mano con una inferiorización de la cultura boliviana, como se expresará luego.

Conjuntamente a esta noción es preciso tener en cuenta que en torno al fenómeno de la migración se consolida la colonialidad del poder: patrones de poder establecidos en la colonia, basados en una jerarquía racial, que aún perduran en las sociedades contemporáneas. Esta colonialidad del poder se expande a múltiples espectros de la vida social y deviene en fenómenos tales como colonialidad del saber y del trabajo. Este último aspecto implica que la división entre ciudadano e inmigrante marca grados diferentes de

inclusión a derechos de ciudadanía, exponiendo sujetos al margen de estos (Gutierrez Rodriguez, 2017). Así, los inmigrantes desempeñan su trabajo en condiciones vulnerables, en muchos casos desprovistos de protecciones estatales, expuestos a largas jornadas de trabajo informal. Esta situación laboral es recalcada por las docentes:

Susana: claro, porque ellos viven en viviendas muy precarias, de barro. Acá están calentitos, tienen estufa, toman la leche, juegan y se divierten; porque en la quinta tienen que ayudar a los papás.

Liliana: A veces no tienen ni mesa.

Susana: exactamente, hacen la tarea sobre una jaula que tienen ellos, o los cajones. Todo eso hay que valorarlo también, porque a veces el cuaderno está manchado de barro y bueno, pero hizo la tarea con mucho esfuerzo, por ahí sobre una jaula que estaba embarrada, piso de tierra, uno tiene que valorar todo.

De la mano con el fenómeno de la migración y en torno a las diversas formas de habitar una nación, se abren múltiples debates sobre multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo: una problemática compleja en torno a la cual convergen diferentes sentidos y sobre la cual cabe discernir teóricamente. Catherine Walsh establece una clara diferenciación entre los tres modelos, señalando que el multiculturalismo se basa en la noción en *tolerancia*, la cual obvia la dimensión relacional de las culturas en pos de evitar conflictos sociales. El segundo modelo, pluricultural, reconoce la diversidad pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante, sin repensar las estructuras e instituciones. En último lugar, el pluriculturalismo busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, superando la mera tolerancia para avanzar hacia la construcción de espacios de encuentro entre saberes y prácticas de las diferentes culturas. (Walsh, 2005). Repensar los modelos de integración en torno a las culturas se convierte hoy en uno de los grandes dilemas de las naciones que reciben migrantes, más aun pensando (como señala Verena Stolcke) que vemos surgir desde los años setenta una nueva retórica de la exclusión basada en el rechazo de la diferencia de identidad cultural. Esta nueva retórica ensalza la identidad nacional basada en la exclusividad cultural, aludiendo a un 'umbral de tolerancia' basado en un imperativo territorial (la suposición de que la convivencia de diferentes culturas en un territorio produce tensiones sociales y enajenación cultural). Esta retórica se convierte en la nueva lógica de rechazo de los inmigrantes y suplanta al racismo: ya no centra su mirada en características biológicas como el color de piel, sino que responsabiliza de las tensiones sociales a inmigrantes provistos de una cultura distinta. En palabras de Stolcke, este

fundamentalismo cultural legitima la exclusión de los inmigrantes asumiendo que la naturaleza humana es la de la xenofobia, “en lugar de ordenar las culturas jerárquicamente el fundamentalismo cultural las segrega espacialmente. Se ignora la falta de uniformidad cultural de las naciones-estado (...) y su objetivo son los extranjeros desarraigados que no logran asimilarse culturalmente” (Stolcke, 1999, p. 7). Si consideramos que la escuela (por su obligatoriedad, por la extensión del sistema educativo nacional, por los procesos modernos de democratización de la educación) es el espacio predilecto del encuentro entre diversidades, del encuentro con *el otro* y la oportunidad de crear nuevas lógicas de diálogo que abran espacio a todas las narrativas, sentires y pensares; es menester pensar la diversidad cultural al interior de nuestras aulas por sobre el objetivo supuesto (imposible e indeseable) de la homogenización. Las maestras entrevistadas poseen en su discurso una explícita exaltación de la cultura nacional, asociada a su vez a representaciones *pampeanizantes* de la cultura nacional. Resaltan con orgullo que la escuela N° 49 lleva por nombre ‘Martín Fierro’, y haciendo honor de su nombre, la tradición debe ser el contenido a enseñar más importante del año. En la entrevista, refiriéndose a la importancia de la tradición, afirman:

Susana: a todas las docentes nos gusta por suerte todo lo de campo, el folclore, el papá de la seño Rosita tiene una radio y viene a colaborar, mis papás también. A toda la comunidad docente le gusta, se enganchan en los bailes, no lo vivimos como una obligación sino como una fiesta. Porque nos divertimos porque nos gusta, es más, venimos de bombacha de campo a trabajar. Uno lo vive porque lo siente. Sí.

Esta valoración sobre las tradiciones no se limita a una apreciación personal, que queda reducida a las convicciones o los gustos de las docentes. Forma parte integral de las suposiciones tácitas que nombra Apple al pensar en el ‘currículum oculto’, y efectivamente organizan y articulan la orientación y el propósito de las actividades escolares: ese currículum manifiesto que expresa los núcleos de sentido del currículum oculto. Las docentes lo expresan así:

Lorena: Y bueno, contarles eso. Porque ellos, bueno, ya que viven en esta tierra siempre les decimos: les dan trabajo, les dan educación, salud, y bueno, tienen que conocer nuestros orígenes y el paso del gaucho por esta tierra que fue tan importante. También con otro grupo estudiamos qué pueblos originarios vivieron en esta zona, porque eso nos hace en nuestra identidad, conocer nuestro pasado (...) En realidad uno quiere que conozcan la cultura que es donde uno, como te decía recién, trabaja, donde uno vive elige para vivir,

entonces conocer un poco las raíces, que es lo que nos sostiene. Además sentimos mucho orgullo por la traición, nos gusta

Susana: las maestras traen pañuelos, guardapampas, lo que sea para que todos tengan su disfraz ese día.

Subyace a los contenidos curriculares expresados la convicción de que es necesario que el infante socializado en Argentina responda, exprese y valore determinadas tradiciones, las asimile como propias en su identidad, las considere como las raíces, como *lo que nos sostiene*. Acerca de la diversidad cultural como práctica institucional, las docentes manifiestan disgusto con los colegios interculturales que existen en la zona. Señalan el ejemplo de la escuela N°46, donde consideran que 'se prioriza' la cultura boliviana 'por sobre' la cultura argentina, expresada en gestos como alzar la bandera Wiphala o brindar educación bilingüe. Consideran que, si bien debe haber una *situación de respeto y tolerancia* hacia la cultura boliviana, es necesario crear un ámbito de aprendizaje donde se prioricen las expresiones culturales argentinas, de forma que los alumnos tengan herramientas que les proporcionen posibilidades de ascenso social. *Si se socializaran en su propia cultura, únicamente, se 'achatarían'*. El acento en las entrevistas está puesto en la tolerancia de las diferencias. Los discursos protocolares de las efemérides refuerza esa noción a través de frases tales como *vivamos en esta patria aceptando solidariamente las diferencias de todos los que vienen a poblarla, o los colores de la bandera simbolizan la unidad nacional, nos hermanan en la tolerancia*. Tales afirmaciones devuelven a pensar en la caracterización que Walsh efectúa sobre multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo, e invita a reflexionar sobre la diversidad como un rasgo intrínseco de las aulas que interpela no solo las políticas educativas sino nuestro propio rol docente.

Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, el currículum no supone una forma homogénea, acabada, invariable. Pensar relaciones de poder al interior del aula no puede anular la agencia de los sujetos, sino más bien implica identificar las situaciones de rearticulación, respuesta, resistencia, transformación, tensiones y negociaciones en las que interactúan docentes, alumnos y contenidos curriculares. Tales tensiones se ven expresadas en diferentes actividades realizadas en torno al día de la tradición. Una de propuestas didácticas para el abordaje de la efeméride constó de la recopilación de dichos populares por parte de los niños: el alumno debía prestar atención a los dichos acuñados por sus padres y recuperarlos en el aula. Al respecto de la propuesta una docente afirma:

Lorena: lo que pasa es que por ahí no son los mismos que nuestros dichos. Son dichos populares que tienen que ver con nuestras tradiciones y cultura; y ellos vienen con otra cultura y tienen otros dichos. Como también otras costumbres.

La tarea propuesta en el diseño curricular se encuentra con una tensión frente a la que debe rearticularse en función de la realidad y las exigencias de la propia comunidad. Tal tensión excede los límites de la efeméride, y se traduce a gran parte de las actividades escolares, tal como sucede en el caso de las prácticas del lenguaje: las docentes señalan que formas de escritura que en Argentina se consideran como un error gramatical, devienen de prácticas lingüísticas propias del idioma Aymara, tal como la no escritura de la letra s en todas las palabras plurales: una forma de escritura que ellas consideraban como un déficit de aprendizaje, un error a corregir, hasta que identificaron los diferentes usos de la letra s entre la lingüística Aymara y la lengua española. Lo que habían corregido como un error de escritura, pertenecía al orden de las diferencias culturales. Nuevamente el trabajo áulico excede en sus particularidades al diseño curricular diseñado en el nivel nacional: las tensiones y renegociaciones abren el camino para nuevas y diversas actividades en la escuela. En referencia a eso, las docentes señalan:

Lorena: En otros años hemos ido a las ferias de ciencias con alguna cosa que han investigado, y hemos salido ganadores zonales, regionales, llegamos a la provincial. Compitiendo con escuelas privadas, escuelas con otras improntas. Y todo producto de su investigación. Un año era sobre un tema de sociales, me acuerdo que era con Nelly ¿te acordas? La temática era los... Se llamaba 'las improntas nos cuentan' y hablaba de lo que íbamos encontrando cuando ellos labran la tierra.

Susana: Uno también va buscando que ellos encuentren en su realidad algo que tiene que ver con el contenido.

Frente al conflicto que genera la superposición de diferentes realidades sociales y expresiones culturales, se abre la posibilidad de desplegar estrategias didácticas nuevas, que escapen de curriculum formal e interpelen de otra forma a los alumnos.

5. Efemérides y cultura: núcleo de sentidos

El debate y las tensiones en torno a la cultura, la tradición y la educación se vislumbra claramente tanto en el trabajo áulico como en el festejo de las fechas patrias. Las efemérides celebradas en las escuelas actúan como núcleo condensador de sentidos en los que se materializan los contenidos formales y ocultos del curriculum escolar. Mario

Carretero señala que en la educación primaria se fabrican creencias a partir de relatos históricos, y se produce en los alumnos un proceso de construcción y mantenimiento de las creencias identitarias de carácter nacional a partir de diferentes efemérides, que contribuyen al desarrollo precoz en la capacidad de reconocer elementos ligados a la historia común, a modo de juego (Carretero 2004). En las efemérides como núcleo de sentido se condensan aquellas modalidades didácticas que buscan determinar el universo simbólico de los niños. Se evidencian rutinas institucionales en torno a nociones como patria y nación, que buscan dotar a la práctica de acento de realidad. El espacio se puebla de símbolos (rituales y materiales) que dotan a los contenidos curriculares de una carga afectiva, y así se ‘vuelven familiares’. En las efemérides observadas en la escuela N° 49 estos símbolos asociados a la afectividad son evidentes: el aula se adorna con elementos creados por los mismos niños, los carteles rezan frases como *‘jurando amarte como así defenderte’*, se utilizan símbolos tales como corazones celestes y blancos, se adornan con cintas bicolors las trenzas de las niñas. Cada gesto refuerza la asociación entre nación y afectividad, buscando (como señalan Berger y Luckman) socializar al niño en las nociones de tradición argentina, de Patria.

Bajo esta perspectiva es preciso observar la celebración del día de la tradición como efeméride en la cual se entran diferentes sentidos relacionados con el contenido curricular presentado en el área de Ciencias Sociales en la Escuela N°49; abordados didácticamente de diferentes maneras, por distintas docentes. Estas estrategias didácticas se configuran en torno a las particularidades que presenta la población que acude al establecimiento: las actividades propuestas en el aula, el discurso protocolar de la efeméride, los gestos y hasta la estructura de la escuela dan cuenta de la tensión presente en el currículum diseñado y su traducción a la comunidad educativa. Estas tensiones y negociaciones quedan plasmadas en el discurso protocolar de la celebración de la efeméride, que comienza *diciendo ‘celebramos el día de la tradición de nuestra tierra’*, para aclarar posteriormente *‘aunque muchos vinimos de otros lugares, esta tierra es de todos.’* Se intentan conciliar en un mismo discurso, las frases tradicionales del diseño del acto (afirmar que celebramos las costumbres que nos han legado nuestros abuelos, apelar a la importancia del pasado y los ancestros), con consideraciones acordes a la realidad efectiva de la comunidad educativa: un fragmento del discurso en el día de la tradición reza *la tradición de este mi pueblo, que es indio, gaucho, inmigrante, argentino y hermano*; un fragmento del discurso del día de la bandera dice *tanto los que nacimos acá como quienes vinieron a poblarla al amparo de su constitución*. No solo las palabras son las que

transmiten los sentidos, diferentes gestos refuerzan estas negociaciones y conciliaciones: el himno elegido para celebrar la efeméride no es el tradicional, musicalizado por una orquesta militar, sino un himno de estilo andino con múltiples vientos. En el frente del colegio, recibe a los alumnos una bandera pintada: la mitad es Wiphala y la mitad argentina. A su lado, hay un mural gigante de Martín Fierro: el mismo edificio integra las tensiones presentes entre el contenido curricular y la realidad de la comunidad educativa.

Estas tensiones y revisiones expresan un conflicto en torno a lo que se espera transmitir con la actividad curricular, y lo que efectivamente se trabaja en las aulas a partir de los contenidos previos de los alumnos. Sin embargo, este conflicto puede percibirse como un elemento positivo, fértil. Apple señala que entre las suposiciones subyacentes al diseño curricular, existe una visión negativa acerca de la naturaleza y usos del conflicto. Esta visión negativa produce hombres y mujeres receptoras de los valores, pasivas ante las instituciones, en contraposición a los hombres y mujeres como creadores y recreadores de las mismas. El valor que se da a un mundo ordenado y no conflictivo parece indicar una inclinación concerniente al consenso y la vida social, obviando la posibilidad del conflicto como productor de situaciones inherentemente nuevas que actúa como estímulo para el establecimiento de nuevas normas de actividad. (Apple, 1986). En esta situación de tensión curricular, las docentes reconocen las posibilidades de innovación fruto del conflicto curricular. Posibilidad, incluso, de una nueva pedagogía:

Lorena: Nos encontramos con otra cultura, otros términos, otro vocabulario. Pero sí, intercambiamos conocimiento. Porque muchas cosas nosotras tampoco sabemos de ellos (...) otros años hemos invitado a los papás para que cuenten su música, sus comidas, sus costumbres, y hacemos un intercambio. Hubo un año que tuvimos varias culturas, es un intercambio.

Esta oportunidad de innovación devenida del conflicto inminente también se expresa en el diseño de las efemérides: en algunas ocasiones los padres participan de las celebraciones aportando sus propias expresiones. Asimismo, la propia subjetividad de los niños juega un rol central en las negociaciones y redefiniciones: una de las actividades llevadas a cabo el día de la bandera constó de invitar a los alumnos a crear sus propias banderas, y de esa forma, el festejo de la efeméride se pobló de símbolos tales como árboles, llamas, cóndores, estrellas, soles, colores rojos y amarillos. Los niños expresan así la multiplicidad de símbolos que coexisten en su identidad: una vez más el curriculum escolar se transforma al

entrar en relación con la particularidad de los alumnos, sus propias narrativas de sí mismos y sus diferentes sentires.

Las tensiones y negociaciones nombradas quedan expresadas en la propia estructura del edificio, se entran en los discursos, se cuelan en las expresiones de las docentes, reconfiguran las actividades escolares, arman y rearman el curriculum formal e informal. Inevitablemente la identidad boliviana de la comunidad educativa obliga a concretar nuevas formas didácticas, nuevas pedagogías que amplíen los horizontes del proceso de socialización primaria y posibiliten espacios donde la diversidad pueda encontrarse y expresarse. Del conflicto surgen posibilidades nuevas, espacios de aprendizaje que condensan tensiones, y crean nuevas relaciones docente-alumno-familia, en las que la educación se juega como espacio de negociación y, por sobre todo, de diversidad.

6. Reflexiones finales: diversidad y blanquedad

Las tensiones y negociaciones curriculares expresadas en las entrevistas y la celebración de la efeméride permiten que retornemos a la teoría de la transnacionalidad con ojos nuevos: las familias de origen boliviano, con sus costumbres, formas de habitar, condiciones de vida y expresiones culturales, reconfiguran el espacio educativo que se presentaba en un primer término como una estructura predeterminada, con un currículum específico y estrategias didácticas que debieron ser reconfiguradas. El aula se convierte en un potencial espacio de encuentro entre expresiones y significaciones diversas. En la presente inmersión en el campo la mirada se centró en las percepciones de las docentes. Sin embargo, la relación con la comunidad educativa boliviana es un fenómeno complejo, cuyo abordaje que debe ser profundizado y enriquecido por la voz de los propios estudiantes, a la que se buscará acceder en futuras etapas de la investigación

Sin embargo, es preciso dar cuenta de la propia posición como investigadores y reflexionar sobre nuestra propia práctica docente. Como Apple señala al acuñar el concepto de blanquedad, la inmersión del investigador en el campo y el esfuerzo por contraponer las diferentes perspectivas de los actores, dando voz a los subalternos, “no garantiza que esté libre de las dinámicas diferenciales de poder, dinámicas que penetran en nuestras vidas cotidianas bajo formas muy sutiles”. (Apple, 1996, p 51). A su vez, inevitablemente y más allá de los esfuerzos por desplegar estrategias didácticas integradoras, las docentes de la Escuela N° 49 también se encuentran insertas en esas dinámicas diferenciales de poder, en las que se recrean estructuralmente relaciones de blanquedad. Como señala Apple, “existe una biografía social de la blanquedad. Bajo muchos aspectos, el concepto de blanquedad es

espacial. En este caso, significa vivir una vida íntimamente relacionada —de manera identificable— con la dinámica internacional que ha alterado de manera radical las relaciones económicas, políticas y culturales en muchas naciones. No está necesariamente basada en una elección consciente. Al contrario, está profundamente construida en nuestras comprensiones del sentido común, de la vida cotidiana. (Apple, 1996, p. 53). Indefectiblemente nos encontramos insertos en esa biografía social de la blanquedad, y tanto nuestra lectura científica como nuestra práctica docente difícilmente se desprenden de esa posición de poder. A este concepto de blanquedad es preciso añadirle la noción de colonialidad del poder. Tal como señala Rivera Cusicanqui, nuestros discursos y prácticas corren el riesgo de volverse esencialistas al cristalizar y anclar expresiones culturales en el pasado, negando su potencialidad hegemónica y su posibilidad de introducirse en la modernidad. Discute el multiculturalismo como mero discurso, señalando un colonialismo interno que no transforma estructuras profundas como el modo de producción y desarrollo de las naciones (Rivera Cusicanqui, 2010). Estos rasgos esencialistas y cristalizantes, característicos de nuestra posición de blanquedad, están presentes tanto en la caracterización que las docentes hacen de la comunidad, como en nuestra propia posición como investigadores inmersos en el campo.

Sin embargo, tal como el mismo Apple señala, esto puede exigir un acto consciente para desarmar nuestro sentido común y tomar clara esta participación (Apple, 1996, p 51). La reflexión constante y el conflicto generado al interior de las aulas frente a las diferentes culturas nos impulsa a la construcción de espacios de genuino intercambio, a comprender la interculturalidad como “proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros de poder, saber y ser” (Walsh, 2005, p.47). El contacto con comunidades educativas rurales-migrantes nos interpela en nuestra blanquedad, en nuestra posición en las dinámicas de poder, de saber colonial y conocimiento legítimo. Pero ya sabiéndonos insertos en estas relaciones de poder, solo exponerlas puede evidenciar sin disimulaciones la conclusión de una inmersión en el campo: en la particularidad de las comunidades, con las características que asumen las biografías y las trayectorias personales, en las tensiones entre estructuras diferenciales de poder, en el diálogo entre realidades y la confrontación de las negociaciones y reconceptualizaciones; es que existe la posibilidad de una justicia curricular auténtica. De una resistencia, no solo al currículum impuesto, sino a todas las formas globalizadoras que anulan y oprimen las realidades particulares: culturales, regionales, personales. Solo en esta reflexión sobre las dinámicas de poder y las voces

silenciadas al interior de las aulas podremos avanzar hacia la creación de espacios donde todas las narrativas y sentires tengan lugar de encuentro genuino.

7. Bibliografía

APPLE, A. (1986) Ideología y currículo. Akal. Madrid.

APPLE, M (1996) Educación, identidad y patatas fritas. En Política cultural y educación. Morata. Madrid

BASCH, L; GLICK N; BLANC C. (1994) Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States. Gordon and Breach. Nueva York.

BENECIA, R. (2005) Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina. Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo N° 10. Buenos Aires

BERGER, P Y LUCKMAN T. (1968) La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires.

CARRETERO, M. (2005) La usina de la Patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. Editorial Paidós. Buenos Aires

CERRUTI, M (2018) Migrantes y migraciones: nuevas tendencias y dinámicas. En La Argentina en el Siglo XXI, Piovani, J y Salvia, A. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires

CORSARO, W. (1997). The sociology of childhood. California Pine: Forge Press. California

DE ALBA, A. (1995). Currículum, crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila, Buenos Aires

DE SENA, A; DEL CAMPO, N; DETTANO, A; GARCÍA, M. Y SAENZ VALENZUELA, M. (2012) La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida. En: Gómez Rojas, G y De Sena, A (comp.) En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social. Ediciones Cooperativas: Buenos Aires

GAITAN, L (2006). Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas. Editorial Síntesis: Madrid.

GLICK SCHILLER, N., L. BASCH., & C. SZANTON, B. (1999) From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In Ludger Pries (edit.) Migration and Transnational Social Spaces, England: Ashgate.

GRINGBERRG, S. LEVY, E (2009). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. UNQUI. Bernal.

JAMES, A. (2004) Constructing and Reconstructing Childhood. Routledge Education Classic Edition. New York

MARRADI, A Y ARCHENTI, J. I. (2010) La observación. En: Metodología de las Ciencias Sociales. Ed Cengage: Buenos Aires

MAXWELL, J.A. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach; Thousand Oaks, SAGE. Cap I Documento de Cátedra de la Asignatura Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Carrera Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Cátedra a cargo de la Dra. Ruth Sautu

RIVERA CUSICANQUI, S. (2010) Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.

SCRIBANO, A. (2008) El proceso metodológico de la investigación cualitativa. En: Scribano, A. El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo: Buenos Aires

STOLKE, V. (1999). La nueva retórica de la exclusión en Europa. Revista internacional de ciencias sociales. No. 159. Barcelona

VERGARA, A; PEÑA M; CHAVEZ P Y VERGARA E. (2015) Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. Psicoperspectivas VOL. VOL. 14, N° 1, 2015. Santiago de Chile

VIVEROS VIGOYA, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia

WALSH, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento 45 volumen XXIV. México.