

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

La expropiación de los sueños. Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso.

Molina Guiñazú, María Milagros.

Cita:

Molina Guiñazú, María Milagros (2010). *La expropiación de los sueños. Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/517>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/7Hs>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

Mesa sugerida: Mesa 29. Repensar la escuela. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad.

Título del trabajo: La expropiación de los sueños. Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso.

Autora: Molina Guiñazú, María Milagros
milagrosmolinag@hotmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina/ CONICET

Resumen

Teniendo en cuenta la etapa actual de crisis y reconfiguración neoliberal consideramos de suma importancia revisar los profundos cambios en la composición de las clases sociales y en los modos de construcción de identidades individuales y colectivas. En este sentido, la(s) cultura(s) popular(es) y la(s) cultura(s) escolar(es) emergen como espacios donde se disputan las significaciones que se producen, circulan y receptionan con diferentes grados de adhesión o rechazo.

En este marco, la escuela como campo de tensiones y resignificaciones, es un espacio relevante para abordar la relación entre culturas. Este contradictorio proceso sintetiza fuerzas de distintos órdenes. La condición de homogeneización que impone la cultura escolar, es reformulada por las demandas y necesidades de la cultura popular (entendida esta última como la cultura que interviene fuertemente en la formación de valores, de las percepciones básicas de la vida propia y ajena, de “la estructura del sentimiento” y la conciencia, el horizonte donde se experimentan límites y deseos, ideas sobre el futuro, creatividad transgresora y modos diversos de estar en relación con los otros).

Partiendo del supuesto de que la escuela es un espacio de conflictividad cultural, se indagarán los problemas que surgen del conflicto entre la cultura escolar modélica y la cultura popular que llega también a la escuela, ya sea para resignificar la cultura escolar recibida o para resistirla por carecer de sentido en el marco de las condiciones sociales y económicas de los/as estudiantes.

Desarrollo

1- Introducción

El siguiente trabajo trata de sobre la compleja relación entre culturas que se da en espacio escolar.

¿Por qué hablamos de una compleja relación?

Si revisamos los orígenes de la escuela, es decir “su construcción social como producto de la modernidad” (Pineau, 2007) aparece que la relación entre culturas en ese espacio específico, es una relación construida sobre la base de asimetrías: de poder, de visibilidad, de reconocimiento. Se trata una relación pensada fuertemente como imposición e incluso borramiento¹.

Según Pablo Pineau (2007) algunas de las características que se amalgamaron para crear la “escuela moderna” fueron las siguientes:

*Establecimiento de la relación inmodificablemente asimétrica maestro – alumno: el docente porta lo que no porta el alumno. El alumno no es comprendido nunca como un "igual" o "futuro igual", sino como un "menor".

*Mecanismos de control y degradación: "el alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Esta relación se repite entre el docente y superiores.

*Predeterminación y sistematización de los contenidos. La escuela, como espacio determinado para enseñar, produce una selección y ordenamiento de los saberes que se considera que debe impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a su agente como a su receptor.

*Predeterminación y sistematización de los contenidos. La escuela, como espacio determinado para enseñar, produce una selección y ordenamiento de los saberes que se considera que debe impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a su agente como a su receptor.

*Sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar. La escuela establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital académico (Bourdieu, 1989), y acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma de egresado, por lo que se convierte

¹ Al respecto dice Estela Quintar (2005) “En ese sentido hablar de un nuevo contrato social para la educación en América Latina (...) nos coloca ante esta pregunta: ¿cuál fue la idea originaria del actual contrato? Desde mi punto de vista fue un contrato que podría calificar de “leonino”, y en cuya base estaba la negación del sujeto latinoamericano. Nosotros surgimos del sistema educativo como un sujeto de la culpa que fue presentado como un sujeto de la civilización: un sujeto que siempre está pensando en cómo ser lo que no es” (p.3).

en un tamiz de clasificación social. A su vez, constituye sistemas de clasificación y de sanciones posibles o negativas a su interior que le son propios. Estos mecanismos son absolutamente ineludibles de la práctica escolar, y afectan tanto a docentes como a alumnos. El examen se convierte en una práctica continua.

* Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar. La escuela genera su currículo como selección de conocimientos, descontextualizándolo de su universo de producción y aplicación.

Si bien ha pasado mucho agua debajo del puente (políticas, gestiones, innovaciones) la certeza de que el sistema educativo atraviesa una crisis y que, probablemente, sea la más intensa desde su origen² nos lleva a indagar/ problematizar el sentido profundo de dicha crisis. ¿Qué es lo que ha entrado en crisis? ¿El dispositivo escolar? ¿La función con la que se creó la escuela? ¿La idea de sociedad para la que se creó la institución?

Desde la perspectiva de los estudios críticos, perspectiva desde la cual tratamos de pensar esta problemática, es que abordamos la escuela como un espacio de tensiones, resignificaciones, apropiaciones, articulaciones; resultando un espacio relevante para repensar la “paradójica situación contemporánea”.

Nos referimos en este sentido, a la situación de reconfiguración neoliberal que viven nuestros países latinoamericanos desde hace ya varias décadas. En ella, la promesa de democratización de la cultura (a través, por ejemplo, de los avances tecnológicos) resultó en situaciones de precarización laboral, ruptura de lazos sociales, procesos de deterioro de las condiciones de vida para las grandes mayorías de nuestros países.

En este sentido, la cultura popular y la cultura escolar emergen como espacios donde se disputan las significaciones que se producen, circulan y reciben con diferentes grados de adhesión o rechazo.

En el estudio de caso que presentamos a continuación; partimos del supuesto de que la escuela es un espacio de conflictividad cultural e indagamos en los problemas que surgen del conflicto entre la cultura escolar modélica (“oficial”, “hegemónica”) y la cultura popular que llega también a la escuela, ya sea para resignificar la cultura escolar recibida o para resistirla por carecer de sentido en el marco de las condiciones sociales y económicas de los/as estudiantes. En este sentido, pensamos que nuestro abordaje de la escuela como un espacio de

² Asistiríamos a la ruptura del *sentido fundante*, de la misión homogeneizadora e integradora que habría caracterizado a la educación pública argentina durante casi un siglo. Carli, S. (comp.)(2003).

disputas, negociaciones y apropiaciones simbólicas o de significaciones, podría mostrar que en ella el aprendizaje cultural no debería dictarse, sino construirse en forma conjunta y a partir de las condiciones reales de existencia de alumnos y maestros.

Retomando la pregunta general de la que partimos en nuestro trabajo: ¿Cómo se expresan la cultura popular y la cultura escolar en una institución educativa en un ámbito marginal de la provincia de Mendoza?³ Se desprenden varias preguntas con implicancias tanto teóricas como metodológicas:

¿Cómo se da esta relación entre culturas? ¿La misma es siempre de conflictividad o hay negociaciones, resignificaciones? ¿Si la cultura popular es sólo reproducción de la dominante, para qué estudiarla?

Esta perspectiva supone revisar críticamente los prejuicios en torno a lo popular en término que superen la relación paternalista, que trate de alcanzar la complejidad de la vida cotidiana de los sujetos populares. Por lo tanto nuestro posicionamiento respecto a la relación entre culturas estará orientado a reconocer a lo popular la dignidad (el estatus) de cultura pero desde una perspectiva crítica en relación a algunas tradiciones de investigación, creadas para otra “época y lugar”.

En los últimos tiempos en el terreno de la investigación, se vienen rediscutiendo las ideas e imágenes de lo popular como un espacio de producción, circulación y apropiación de la cultura. El problema se genera entre los investigadores toda vez que el estudio de este espacio resulta sospechoso de populismo o bien se lo condena en nombre de una legitimidad irremediabilmente inscrita en el miserabilismo (Cfr. Grignón C. Passeron J.C. 1991). Los parámetros de la nueva discusión en torno a la cultura popular suponen superar al menos tres tipos de tradiciones de interpretación: el viejo romanticismo (que construye lo popular como relictos, como lo pre-moderno, es la cultura rural siempre amenazada por la industrialización de la cultura); aquellos que toman las industrias culturales del primer mundo como parámetro y meta de desarrollo de las sociedades latinoamericanas, de acuerdo a las cuales la cultura popular sólo puede tomar la forma de la cultura de masas y, finalmente, la tradición que sólo adjudican a lo popular una función exclusivamente utópica o emancipadora en la "pureza" revolucionaria de sus obras.

³ En este sentido, nos parece significativa la contraposición entre la propuesta sarmientina con respecto al sentido fundante de la educación en el siglo XIX (“fantasmas del origen, que aún hoy siguen presentes” Carli, 2003, p. 18) que se puede condensar en la dicotomía “civilización o barbarie” (sobre todo el proyecto de destrucción de la barbarie a través de la sustitución de la población americana) y la del maestro Simón Rodríguez, quien en 1828 publica la obra *Sociedades Americanas* donde en una frase sintetiza su idea acerca del camino que debería tomar América para consolidar su futuro: “La América Española es Original y Originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales sus medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos”.

Por otro lado la violencia y la velocidad de las transformaciones acontecidas en los últimos años, ha llevado a replantear las certidumbres que atravesaron el siglo XX cultural latinoamericano y, además, la democratización de nuestras sociedades es una esperanza renovada, luego del "fracaso"⁴ de las políticas neoliberales en economía y neoconservadoras en la cultura (de las que, sin embargo, nuestros países latinoamericanos siguen sufriendo sus consecuencias y que desarrollamos un poco más detalladamente en el marco teórico de nuestro trabajo). La sustitución de estas políticas destructivas por la construcción colectiva de un proyecto cultural pluralista y abierto tiene que ser un objetivo a corto plazo. En este contexto el problema de redefinir lo popular adquiere todo su peso y sentido.

En este marco coincidimos con Roberto Elisalde⁵ cuando plantea que la crisis del actual sistema educativo, no es otra cosa que la expresión particular de una crisis general que sufre el capitalismo en la Argentina desde hace varias décadas y que necesitamos fuertemente replantearnos del papel de la escuela y el objetivo de la misma dentro de la sociedad.

En este sentido va nuestra indagación, frente a esta "situación de deterioro extremo" (Cfr. Roitemburg, Foglino, Abratte, 2005, 11) lo que se propone es pensar a la escuela desde otra perspectiva, es decir, como una organización social que promueva una relación dialógica con el contexto y los sujetos protagonistas, una escuela pensada como organización social impulsada y diseñada según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad.

En pocas palabras en nuestra propuesta se intentan responder una serie de interrogantes acerca del posible conflicto entre lo culto, lo popular y lo masivo en el espacio escolar y a los densos procesos culturales que en su cotidianeidad se juegan; específicamente, en situación de pobreza. Para ello intentaremos conocer cómo la escuela procesa los mensajes de la cultura popular y atiende las necesidades del contexto en la que se halla inserta, a través de la identificación de aspectos relacionados con las dificultades que presentan los distintos actores

⁴ Aquí es importante aclarar que hablamos de "fracaso" de las políticas neoliberales, en el sentido que lo hace A. Borón en su artículo: "La izquierda latinoamericana a comienzos del siglo XXI: nuevas realidades y urgentes desafíos". En el mismo, el autor subraya "*la extraordinaria complejidad y la naturaleza contradictoria que ha adquirido el lento pero progresivo agotamiento del neoliberalismo en estas tierras*" y, repasando los ejemplos de Argentina, Chile y Brasil este autor demuestra cómo este modelo no sólo no generó crecimiento económico en estos países sino que empeoró radicalmente la distribución del ingreso ahondando escandalosamente la injusticia social. Aunque aclara, acertadamente, "*Los componentes ideológicos y políticos amalgamados en su proyecto económico pueden garantizarle una inesperada sobrevida, aún en medio de condiciones sumamente desfavorables*". OSAL, AñoV, N°13, Enero-Abril de 2004. p. 41-45

⁵ Elisalde, Roberto. "Experiencias educativas en Empresas Recuperadas". *Charla con Roberto Elisalde, educador popular Osvaldo Quintana*. Publicado en Red Latina sin Fronteras el 10 de octubre de 2006 ww.latinacoop.es.vg

en el proceso de interacción entre su propia cultura y la cultura escolar, en contextos urbano marginales

2- Algunas precisiones teóricas

Con respecto a la categoría de “*cultura popular*” las dificultades para definirla, reside en la complejidad de los términos que incluye: cultura (por un lado) y popular (por otro) y las implicancias de éste último (aludiendo a la categoría de pueblo).

Por cultura y frente a “visiones unitarias que conciben a la cultura como un todo homogéneo (en relación a la tradición iluminista europea), proponemos la existencia de diferentes formas culturales en un mismo espacio social, en el que la misma se transforma en un importante “campo de batalla” (Cfr. Hall, 1984) en el que en cada momento histórico se “ordenan colectivamente” conformando el campo cultural.

En este sentido podemos hacer una inscripción en el materialismo cultural. De aquí, la necesidad de comprender toda cuestión referida a la cultura en relación tanto a la totalidad social como a los procesos de producción, reproducción y resistencia. Esta concepción expresa claramente el rechazo a la oposición abstracta y mecánica entre el mundo material y el subjetivo, entre base y superestructura y afirma, por otro lado, que en la cultura hay producción y no sólo reproducción, es decir, su carácter dinámico e histórico.

Raymond Williams (1980, 1982, 2001) hace algunas precisiones sobre lo cultural de la clase. En primer lugar, dice este autor, si se habla de cultura debe sostenerse el mismo tipo de análisis aplicable a la cultura de la totalidad social, se trata de “*todo un modo de vida*” que se distingue del de otras clases por sus “*ideas alternativas de la naturaleza de la relación social*”

Según entiende este autor, es fundamental reconocer los componentes que constituyen “lo residual” y “lo emergente” dentro de una formación social y hacerlo tanto en sí mismos, como en lo que permiten comprender ciertos rasgos de “lo dominante”. Williams también concibe la posibilidad de autonomía relativa de instituciones y prácticas culturales y reitera que no pueden analizarse como condición abstracta, sino social e histórica en sus complejas relaciones con la totalidad.

Con respecto a la categoría de pueblo, en el marco de la problemática cultural, según Martín Barbero (1982), está dado en las primeras etapas del capitalismo, fines del siglo XVIII principios del siglo XIX, por las posiciones antagónicas de ilustrados y románticos respecto del pueblo en política y en cultura.

De estar fuera del régimen estamental propio del orden feudal, vemos cómo la figura del pueblo dentro del proyecto de la Ilustración, y desde los escritos de Maquiavelo hasta Rousseau y sobre todo en Thomas Hobbes, se va constituyendo en el nuevo legitimador del poder político, aunque a su vez es temido por ser una amenaza a las instituciones políticas y al orden civil. En este sentido a la noción política del pueblo como instancia legitimante del Gobierno civil, corresponde en el ámbito de la cultura una idea radicalmente negativa de lo popular, que sintetiza para los ilustrados todo lo que éstos quisieran ver superado, todo lo que viene a barrer la razón: superstición, ignorancia y turbulencia.

Esta contradicción surge porque el pueblo no es tomado como un sujeto o actor social, sino como condición necesaria para una posible sociedad. El mismo Rousseau considera que el pueblo es tal a partir del pacto social. Es decir, ante el hecho inevitable de la civilización (o sea que no se puede regresar a un estado de naturaleza), es este contrato social el que posibilita un nuevo gobierno y una nueva sociedad (moderna) constituida desde la voluntad general, que a su vez constituye al pueblo como pueblo. Y en esta contradicción se desarrolla el complejo dispositivo de “*inclusión abstracta y exclusión concreta*”, o sea, el pueblo en política es legitimador del poder de la burguesía y, por lo tanto, de las diferencias sociales, y en cultura, es excluido y degradado.

“La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación articula su exclusión de la cultura. Y, es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de “lo culto” y “lo popular”. Esto es de lo popular como in-culto, de lo popular designando en el momento de su constitución en concepto, un modo específico de relación con la totalidad de lo social, la de una identidad refleja, la de aquello que está constituido no por lo que es sino por lo que le falta. Definición de pueblo por exclusión, tanto de la riqueza, como del “oficio” político y la educación” (Martín Barbero, J. 1982: 15-16)

Así se va conformando la distinción de lo culto y lo popular, entendido este último por lo que le falta, por lo negativo y lo inculto. A partir del rechazo que los ilustrados muestran por toda manifestación cultural proveniente del pueblo es que se entiende la reacción romántica. Si bien esta última rescata la idea de pueblo y de lo popular como espacio de creatividad, de actividad y de producción (éste es su gran aporte), toma al primero -pueblo- como algo homogéneo, autónomo y manifestación de los valores perdidos a los que habría que volver, y a lo segundo -lo popular- también con una autonomía (imaginada), sede de lo auténticamente humano y esencia pura de lo nacional. Es en definitiva una visión metafísica que imagina al pueblo “como el lugar en el que se conservan intactas virtudes biológicas (de la raza) e irracionales (del amor a la tierra, a la religión, a las creencias ancestrales)” (Martín Barbero,

1982, pp.64-65) es decir, comunidades sin contacto ni con el desarrollo del capitalismo, ni con las clases hegemónicas.

Desde el otro extremo del análisis, el encapsulamiento total o de los mecanismos de dominación ideológica, aparece una concepción de lo popular puesta, tal como Stuart Hall nos advierte, en términos comerciales o de mercado. Es decir, algo es popular por la gran cantidad de personas que lo compran, lo consumen y lo disfrutan. Esta idea está identificada con la manipulación y la degradación de la cultura del pueblo, que podemos asociar con la crítica de la Escuela de Frankfurt a la cultura de masa y a la industria cultural.

Una tercera definición, que Stuart Hall descarta por ser sólo descriptiva, es la que toma a lo popular por el sólo hecho de haber sido producido por el pueblo. El inconveniente de esta simple descripción, es la base de la explicación de la organización de la cultura a partir de un listado, un inventario (a primera vista inagotable e inabarcable), o mejor, una colección de bienes simbólicos. Este tipo de investigaciones, cargadas de un fuerte empirismo, más o menos positivista, se constituían a partir de la recolección, examen y clasificación de objetos y costumbres según su origen étnico. Estos estudios están regidos por un fuerte rigor metodológico, en desmedro de una interpretación adecuada de los procesos de enculturación, conflictos y relaciones interculturales.

Esto va formando de una manera muy rígida los ámbitos distintos de lo culto, lo popular y lo masivo, donde cada uno tendría su disciplina, su clase y su colección de objetos. “La historia del arte y la literatura, que se ocupan de lo culto, el folclore y la antropología, consagrada a lo popular, y los trabajos sobre comunicación, especializados en la cultura masiva” (García Canclini, 1990:15)

Lo que hace esta visión dividida y compartimentada, es establecer para cada categoría propiedades intrínsecas y características que le serían propias en relación a las culturas que se enfrentan. Y en definitiva, define de una vez para siempre el contenido de cada concepto sin atender al cambio que sufre período tras período, ni a los procesos de resignificación y resemantización, ni a las transformaciones del sentido

Con los aportes de los Estudios Culturales en sus orígenes, especialmente la obra de Raymond Williams, hemos tratado de formular un concepto de cultura popular que nos permita salir, aunque sea provisoriamente, de ciertas ambigüedades semánticas y avanzar en el conocimiento de la confrontación que implica nuestra hipótesis inicial al señalar el espacio

escolar como un espacio conflictivo entre la cultura popular de quienes aprenden y la cultura oficial de quienes enseñan.

En este sentido, la caracterización de cultura popular a la que se ha arribado en nuestro marco de análisis reuniría estos aspectos:

- a) Es una cultura que tiene lugar por fuera de la institución escolar y en la que niños y adolescentes encuentran las significaciones más valiosas para su vida cotidiana.
- b) Es la cultura que interviene fuertemente en la formación de valores, de las percepciones básicas de la vida propia y ajena, de “la estructura del sentimiento” y la conciencia, del horizonte donde se experimentan límites y deseos, ideas sobre el futuro, creatividad transgresora, modos diversos de estar en relación con los otros.
- c) Es una cultura donde se juega la construcción de identidades y cuyas prácticas tienen lugar en la calle, en el barrio, en la familia, en relación con amigos, con los medios masivos y las diferentes formas de ocupar el tiempo libre.

Con respecto a lo escolar, el debate sobre la relación entre escuela y capitalismo marca los orígenes de la pedagogía crítica y atraviesa su historia de las últimas cuatro décadas⁶. El mencionado debate llevó por momentos a la oposición dicotómica entre, por un lado, la defensa de la escuela y, por otro, las críticas a ella o ciertas experiencias de educación alternativas dentro o fuera del sistema educativo público.

Podemos reconocer dos momentos históricos en los que la polémica se sostuvo con mayor apasionamiento. El primero de ellos, entre las décadas del 70 y 80, opuso las producciones teóricas del llamado reproductivismo y de experiencias alternativas a la escolaridad obligatoria (en muchos casos asimilando la “educación popular” a estas propuestas) a las “teorías de la resistencia” y a posiciones de defensa de la escuela pública. Para varios países de América Latina ese período abarcó las dictaduras y la llamada “vuelta a la democracia”.

A partir de este contexto, y con la finalidad de avanzar en las categorías teóricas que nos permitieron focalizar nuestro referente empírico en este trabajo abordamos la **cultura escolar** como un marco o contexto de sentido para las prácticas educativas, prácticas social, histórica

⁶ Michi, Norma. Tesis doctoral: “Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2008.pp.60-79. Sin publicar.

y políticamente construidas (Carr, 1990). La cultura escolar concebida así, nos permite pensarla como una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político, con lo que se inscribe en una totalidad histórico-social que le da sentido. Por esto, acordamos cuando Henry Giroux (1992) subraya que “la cultura de la escuela realmente es un campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos.”

Así, la cultura escolar sería una cultura común a los actores, hecha de creencias, ideas y actitudes, que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que parcialmente se nutren los valores e ideas de los actores en la escuela pero que, desde luego, como todo marco referencial grupal, suscita adhesiones y rechazos, sufre procesos de cambio más o menos lentos y es permeable a ciertas influencias externas (Gibaja, 1996).

Este punto de vista es útil ya que permite captar los fenómenos escolares en su dinámica, su historicidad, su politicidad, permite dar cuenta de los matices y focalizar sobre las resistencias, los entrecruzamientos y las negociaciones, es decir la cotidianeidad del trabajo escolar. Por este motivo es necesario recordar que para pensar la cultura escolar se debe pensar en los procesos, no como un sistema sólo de reproducción, sino también de producción, creación y re-creación.

Este modo de concebir la cultura escolar es de particular importancia a la hora de comprender la realidad escolar, ya que entendemos que en la realidad educativa la cultura dominante no se presenta como un todo homogéneo, sino que en la lucha por el sentido, los que no escriben el guión, producen conflictos, redireccionamientos, se apropian contradictoriamente de las herramientas culturales, contradicciones y fisuras, intersticios, en los cuales y a partir de los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento único.

Acerca del caso estudiado⁷

Brevemente la metodología planteada en el trabajo es la siguiente:

Dado que nos propusimos estudiar las articulaciones y tensiones entre la cultura popular y la cultura escolar, orientándonos a indagar en las representaciones, valoraciones, demandas, gustos y saberes de los sectores populares es que elegimos como modo de aproximarnos al estudio de esta realidad, hacerlo a través de métodos cualitativos de recolección de datos

⁷ Es importante aclarar que este artículo recoge algunas de las conclusiones provisionales que provienen de una investigación mayor que se está llevando adelante en el marco de la Tesis de la Maestría en Estudios Latinoamericanos.

Para ello estudiamos el caso de una escuela pública de Nivel Medio, categorizada como urbano- marginal de la provincia de Mendoza. Intentamos comprender, desde las visualizaciones y experiencias cotidianas de los sujetos- protagonistas, cómo operan determinados factores de las culturas producidas y reproducidas en la cotidianidad escolar. Para ello realizamos, principalmente, entrevistas en profundidad a docentes, alumnos y directivos.

La población que asiste a la escuela, según el diagnóstico oficial⁸, pertenece a “sectores marginalizados”. “Concretamente el barrio se ubica a 2 Km. de distancia aproximadamente del microcentro de la Ciudad de Mendoza; la comunidad se compone de alrededor de 8000 grupos familiares, lo cual denota un creciente aumento demográfico y un alto índice de embarazo adolescente.

A nivel edilicio, la gran mayoría de las viviendas se originan por cooperativas: Integral, Libertador y 25 de Febrero; algunas otras por financiamiento del IPV. Respecto a los materiales de construcción de las mismas se destacan antisísmicos, aunque con características estructurales deficitarias. Se pueden observar en forma aislada a lo largo del territorio barrial viviendas tipo ranchos.

El barrio se encuentra localizado en zona urbanizada, posee todos servicios básicos instalados en red, haciendo la salvedad de grupos familiares sin conexión a la misma, como así también características de condiciones clandestinas.

El Barrio San Martín es declarado zona roja, lo cual denota altos índices de delincuencia, de conflictos vecinales y familiares; donde los enfrentamientos armados entre bandas, ajustes de cuentas, consumo de drogas y alcohol es cotidiano.

Se trata de una comunidad de características cerradas en cuanto a apertura al trabajo comunitario, no se ha podido contactar y/o trabajar con referentes barriales, la gente en sí misma no está predispuesta a la participación comunitaria.

Respecto a la constitución familiar podemos hacer referencia a que en su gran mayoría predominan grupos familiares numerosos de tipo extenso, monoparentales y ensamblados. Esta situación deriva en hacinamiento crítico de persona por cuarto, de hogares por vivienda y de viviendas por terreno.

Predominan como características principales del Barrio, tanto en adultos como en adolescentes un bajo nivel de instrucción y un alto porcentaje de personas insertas en mercado

⁸ “Diagnóstico comunitario Barrio San Martín”. Fuente: Equipo de Servicio Social, oficina Promoción de la Comunidad, Dirección de Acción Social. Municipalidad de Capital. Noviembre- diciembre de 2009.

informal de trabajo, lo cual conlleva a ausencias de oportunidades futuras de los habitantes, quedando la comunidad expuesta a situaciones de riesgo, vulnerabilidad y exclusión social”.

Teniendo en cuenta algunas hipótesis incipientes de trabajo, que deberán ser interpeladas en la singularidad de las experiencias escolares de los sujetos y que, en el caso en estudio, se traman de manera muy compleja; nos parece muy ilustrativo tomar dos de los ejes que se trabajaron en las entrevistas para arriesgar algunos lineamientos para seguir pensando: uno con los docentes acerca de la concepción de los mismos con respecto a los estudiantes, lo que traen del ámbito extraescolar y por qué creen que se enojan o aburren en la escuela, la mayoría (90% de los entrevistados) hizo referencia a los aspectos negativos del contexto. Entre las respuestas recurrentes apareció la violencia, los malos modos y las malas palabras, la pobreza o condiciones socio-económicas y los valores que nos les transmite la familia, en primer lugar; y los anti-valores que transmiten los medios de comunicación social, en segundo.

El otro eje que se trabajó con los alumnos fue: qué era lo que más les gustaba de la escuela y casi el 100% de las respuestas apareció el recreo como recurrente (dos de los entrevistados respondieron los actos escolares). A partir de esto me pareció importante indagar acerca del valor o el sentido que tenía para ellos asistir a la escuela y todos/as coincidieron en la importancia de este paso por la institución escolar para el futuro, sobre todo para acceder al mundo del trabajo. Esto me pareció un dato relevante a tener en cuenta ya que ninguno de los alumnos respondió captar la utilidad o el sentido de asistir a la escuela para su realidad inmediata; es decir, para el 100% de los entrevistados, los conocimientos vertidos por la institución escolar no resultaban significativos para su vida cotidiana y, en algunos casos, agregaron que la calle era el ámbito privilegiado para aprender "lo importante", lo que realmente les servía para “manejarse” en la vida.

El análisis de estos datos llevan a algunas conclusiones, quizás no globales ni definitivas, pero que intentan vislumbrar ciertos caminos para abordar esta temática tan compleja.

El problema del aprendizaje relevante o significativo en la escuela reside en la en la propia consideración (en los chicos, sobre todo, y en los mismos docentes, inclusive) de la institución escolar como una entidad artificial alejada de la vida común, específicamente configurada para provocar ese tipo de aprendizaje abstracto que no se alcanza en la vida cotidiana.

En este sentido, nuestro sistema escolar debería reflexionar, investigar, conocer y asumir

todas las posibilidades que se abren a partir de la cultura extramuros, la que traen los propios alumnos al aula, como expresión de su vida social, grupal y familiar. Es esta cultura la que interviene fuertemente en la individuación, identidad y socialización de los educandos. Y es esta cultura la que no puede ser “negada” como punto de partida en cualquier proyecto pedagógico que tenga como eje la articulación de la enseñanza, el aprendizaje y desarrollo de niños y jóvenes. Para esto habría que abandonar concepciones que vuelven *abstracta* a la institución escolar: abstractos los estudiantes y abstractos los docentes.

Creo que el reconocimiento del "otro" como portador de saberes y la valorización de la cultura en la que se halla inserto, permitiría generar un diálogo cultural diferente y serviría, en alguna medida, a disminuir los conflictos entre culturas que se da en la escuela y en la convivencia institucional cotidiana (donde la indisciplina, el desorden y el desinterés, fueron constantes en las respuestas de los profesores). Este diálogo debería plantearse en el sentido propuesto por Freire, en el que, además de lo cultural, también alude a un sentido político que implica encontrarse en esta instancia a partir del descubrimiento de las matrices culturales y, en el intercambio, lograr la comprensión y la transformación.

Otro punto importante para dejar planteado en este debate es la necesaria intervención en la formación de los formadores que tienen que comenzar a cuestionar esta representación tan propia de las clases dominantes y las clases medias (como parte del mismo sentido común, es decir de la ideología dominante) de entender a la educación como medio de renegar de la condición social de origen, desvalorizando el trabajo manual y los saberes culturales propios de una condición de clase. En este marco, la necesidad de dotar de una mayor autonomía al docente tiene una relación directa con la profesionalización de su rol (que no es un problema meramente salarial, sino que es mucho más complejo).

Referencias bibliográficas

- Argumedo, A. y Quintar, A. (2002). Argentina ante una encrucijada histórica. Buenos Aires. *Revista Ciudadanos Año 3 N° 2*.
- Bachelard, G. (1994). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Borón, A. (2004). La izquierda latinoamericana a comienzos del siglo XXI: nuevas realidades y urgentes desafíos. *OSAL, Año V, N°13*.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

- Carli, S. (comp.) (2003). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes en la Argentina*. Argentina, Ed. Stella- La Crujía.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Ed. Alertes.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires, Biblos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de lo oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Gabriele, A. (2007). Notas sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de posibles prácticas dialógicas y plurales en la enseñanza de la filosofía y las ciencias sociales. En: Jalif de Bertranou, Clara A. (coordinación y compilación), *Actas del III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. Políticas de la diversidad y políticas de la integración*. Instituto de Filosofía Argentina y Americana, UNCuyo, ISBN 978-950-774-039-8.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad*. México, Grijalbo.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Bs. As., Piados.
- Gibaja, R. (1996). *La cultura en la escuela*. Bs. As., Aique.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, M.E.C.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Ed. Siglo XXI.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Bs. As. Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1992). *Cultura y literatura*. Barcelona, Ed. La Península.
- Hall, S. (1984). Notas sobre la reconstrucción de popular. En Samuel, Ralph (ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Crítica, Barcelona.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1986) La industria de la cultura: ilustración como engaño de las masas. En Curran, J. et al. *Sociedad y comunicación de masas*. México, FCE. pp. 393-432.
- Maimone, M. del C. y Edelstein, P. (2004) *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, Ed. Stella- La Crujía.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela*. Bs.As., Eudeba.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Martín Barbero, J. (1994). *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos*. México, Mastrini, G. y Bolaños, C. editores.

- Mclaren, P. (1994). *La vida en las escuelas*. México- Madrid, Siglo XXI.
- Michi, N. (2008). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Montes, P. (1999). *El desorden neoliberal*. Madrid, Editorial Trotta.
- Muraro, H. (1985).Prólogo. Ford, A. Rivera, J y Romano, E. *Medios de comunicación y cultura popular*. Buenos Aires, Legasa.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España, Morata.
- Pineau, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En Elisalde, R. Ampudia, M. (comps.). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Bs. As. Buenos Libros.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar*. Editorial Ariel. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 13, pp. 53-64, 2001 FFyL – UBA
- Saltalamacchia, H. (2005). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Primer tomo: sujetos, teoría y complejidad*. Buenos Aires, El Artesano.
- Sirvent, M.T. (2004). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Bs. As., Miño y Dávila.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península
- Williams, R. (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós
- Williams, R. (2001). *Cultura y sociedad 1780-1950 De Coleridge a Orwell*. Buenos Aires, Nueva Visión.