



Agustina Rodríguez Irigaray

Licenciatura en Sociología, UNMDP

agusroi@hotmail.com

Enseñar la identidad: análisis cualitativo de estrategias didácticas en torno al día de la tradición en la Escuela N°49 de General Pueyrredón

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. En el mismo se buscará dar cuenta de los significados que los/las docentes asignan a los contenidos curriculares, así como las transformaciones, dificultades o tensiones 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 las técnicas de entrevista y observación no participante en base a muestreo no probabilístico de caso típico. Por lo tanto, el abordaje metodológico refiere a una investigación descriptiva de carácter cualitativo.

Palabras claves: curriculum; didáctica; migrantes; tradición; docentes

Introducción

La escuela primaria N° 49, Martín Fierro, se ubica en el partido de General Pueyrredon, en los alrededores de la Laguna de los Padres. Se accede a ella por un desvío de tierra, contiguo a la ruta 226. La escuela no solo presenta la particularidad de su contexto rural, también su comunidad educativa la diferencia de la situación de la mayoría de las escuelas primarias del partido: los alumnos y las familias que forman parte de la matrícula del colegio, son de origen boliviano. Establecidos en Argentina, se ocupan como peones de quintas a los alrededores de las ciudades de Mar del Plata y Sierra de los Padres. No es irrelevante que estas cuatro categorías características de las familias que integran la comunidad educativa (migrantes,



bolivianos, empleados, rurales) se interseccionen: estas afectarán profundamente las trayectorias educativas de los alumnos y las estrategias didácticas de las docentes. Como señala Viveros Vigoya, “se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta” (Vivero Vigoya, 2016, p.6). Las particularidades del entorno en tanto su ruralidad no pueden apartarse analíticamente de la condición de los habitantes: empleados rurales, migrantes, bolivianos. Según Alicia De Alba, subyace a los contenidos formales-estructurales una serie de relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum 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). 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 estrategias didácticas vinculadas a la tradición pueden desplegarse, frente a una población migrante? ¿Cómo abordar la temática de las costumbres nacionales en ese contexto particular? ¿Qué sentidos asignan las docentes a la celebración de esta efeméride? La propuesta de este trabajo radica en analizar, a partir de los relatos de las docentes y la observación del festejo del Día de la Tradición, las estrategias didácticas desplegadas por los docentes de la institución en relación al Día de la Tradición, considerando las tensiones y revisiones surgidas a partir de las particularidades de la comunidad educativa migrante.

Marco teórico

Múltiples teorías se engendran alrededor del complejo fenómeno de las migraciones, muchas de las cuales se entrelazan, se discuten, se contraponen. En la presente investigación, a fines de relacionar los tópicos a tratar, se centrará la mirada en la perspectiva que considera las



migraciones como fenómeno *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 multilineales 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: 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 traspasar 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). Esta 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.

Bajo esta perspectiva es que la presente investigación se pregunta por el espacio escolar como núcleo en el que se condensan tensiones, negociaciones, expresiones y materializaciones de dicha transnacionalidad. Por lo cual es preciso especificar algunas orientaciones teóricas a propósito de la escolarización, la infancia y los contenidos aprehendidos en el ámbito educativo.



En su educación primaria, el niño acude a un proceso de *socialización*. Siguiendo los lineamientos propuestos por Berger y Luckman en su texto *La construcción social de la realidad* se comprenderá la socialización como el proceso de internalización e interpretación de significados mediante el cual el individuo logra aprehender el mundo (mediado por otros sujetos), definir las situaciones recíprocamente, crear nexos de identificación mutua. En síntesis, 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). Se optó en esta investigación por centrar la mirada en la escolarización primaria (comprendida en Berger y Luckman como socialización secundaria), puesto que el infante (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 ellos, el concepto de patria, nación y tradición, abordados en esta propuesta de trabajo. Tomando como punto de partida los conceptos aportados por Berger y Luckman, se buscará 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’.

Es preciso, sin embargo, realizar algunas aclaraciones en torno al concepto de infancia. Diferentes corrientes dentro de la sociología de la infancia 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. Corsaro afirma que los estudios sociológicos sobre 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/las niños/niñas 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/las niños/niñas migrantes.

Necesariamente, se debe esclarecer qué se comprende por contenidos curriculares. Michael Apple, en su libro *Ideología y currículum*, busca dar cuenta de cómo existen 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. Según Alicia De Alba, 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). 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).

Las efemérides celebradas en las escuelas actúan como núcleo condensador de sentidos en los que se materializan los contenidos formales y ocultos de ese currículum. 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). Bajo esta perspectiva se busca en el presente proyecto 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; abordados didácticamente de diferentes maneras, por distintos/distintas docentes. Estas estrategias didácticas se configuran en torno a las particularidades que presenta la población que acude al establecimiento. En el caso abordado en la presente investigación, esta población presenta tres particularidades: los alumnos y alumnas son de origen boliviano, hijos de empleados rurales, residentes en el cordón frutihortícola de General Pueyrredón. Como señala Benencia, R. (2005), el fenómeno de la migración boliviana en la provincia de Buenos Aires cobra importancia desde la década del 60, 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. En base a estas particularidades (que serán abordadas desde una perspectiva interseccional, tal como señala Vivero Vigoya (2016), se buscará dar cuenta de la íntima relación establecida entre las características de la comunidad educativa y las estrategias didácticas desplegadas por los docentes.

Apartado metodológico

Esta es una investigación de 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 no participante considerada a partir de los aportes de Marradi y Archenti (2010), se adopta una actitud de mera observación, en la que se accede al fenómeno “desde afuera”. 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 uno de los/as 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 y en la celebración de la efeméride del día de la tradición.

Hallazgos

A partir de las entrevistas realizadas, puede esbozarse la caracterización que las docentes realizan de la comunidad educativa, así como las percepciones y valoraciones que expresan sobre la misma.

Valiéndose de diferentes expresiones, las docentes describen a la comunidad educativa siempre aludiendo a su condición de ruralidad, 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.

Esta condición de ruralidad es imposible de separar de su carácter de obreros rurales, subalternos, muchas veces insertos en contextos de una profunda pobreza:



Susana: claro, porque ellos viven en viviendas muy precarias, de barro. Acá están calentitos, tienen estufa, toman la leche, juegan 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 mancado de barro y bueno, pero hice la tarea con mucho esfuerzo, por ahí sobre una jaula que estaba embarrada, piso de tierra, uno tiene que valorar todo.

La situación educativa de las familias también es un factor que configura la particularidad de la escuela N° 49: las docentes señalan 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.

Susana: claro, los papás muchos son analfabetos como ya te dijimos. Y mucho tampoco los pueden ayudar porque están en la quinta todo el tiempo y vienen cansados y no lo ayudan.

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). Las docentes entrevistadas dan cuenta de esas tensiones entre la propuesta curricular y las posibilidades materiales de su efectucción: 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: las familias rara vez tienen una computadora o un celular, y de tenerlo, no poseen el grado de conectividad necesario para responder a las tareas planteadas. De la misma forma, señalan 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.

Sobre su propio rol en la comunidad educativa, las docentes expresan que sienten una completa desvalorización de su trabajo por parte de las autoridades estatales. Afirman que ‘lo que hace la docente rural no es valorado’, y señalan un hecho que nuclea y simboliza esa desvalorización: año tras año el Estado se compromete con la construcción de nuevas aulas, completamente necesarias al ampliarse la matrícula a la educación para adultos. Tal construcción jamás acontece, por lo que el contexto de enseñanza se dificulta, y los contenidos no siempre llegan a exponerse con el tiempo necesario debido a esa sobrepoblación de las aulas que entorpece la jornada escolar de niños y adultos. Nuevamente las condiciones materiales dificultan la propicia traducción del diseño curricular. A estas dificultades de orden material se le suman distintas problemáticas sociales como el ya nombrado analfabetismo de los padres y la recurrente jornada laboral de los alumnos.

Esta investigación se centra en la educación primaria, puesto que (recuperando la teoría de Berger y Luckman) en la escolarización el infante es destinatario de estrategias didácticas que tienen por objetivo internalizar determinados conceptos y estructuras de sentidos (Berger y Luckman, 1968). En esos primeros años de convivencia escolar, se entran las nociones que marcarán la subjetividad de los niños durante el resto de su escolarización, e incluso el resto de su vida. Realizando un recorte aún más minucioso, Mario Carretero afirma 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). Frente a las particularidades de la Escuela N°49, ¿cómo abordar el discurso de la tradición argentina de cara a una comunidad educativa que ha nacido en otro país, que conserva y reproduce las costumbres típicas de Bolivia?



Los sentidos asignados a los contenidos curriculares relacionados con la efeméride configuran un punto central de esta tensión curricular. Michael Apple, en su libro *Ideología y currículum*, busca dar cuenta de cómo existen 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). Estas suposiciones tácitas, no expresadas en las actividades escolares que explícitamente se proponen en práctica en el aula, pueden rastrearse en el discurso de las docentes. La escuela N° 49 lleva por nombre 'Martín Fierro', y haciendo honor de su nombre, las docentes declaran que 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, 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 a las tradiciones argentinas, las asimile como propias en su identidad, las considere como *las raíces*, como lo que *nos sostiene*. A cerca de la diversidad cultural, las docentes manifiestan estar en contra de los colegios pluriculturales 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 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’. 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). En esta situación de aprendizaje, el conocimiento legítimo parecería ser el que refiere a las costumbres argentinas, centradas en el campo, el folclore y la noción del gaucho.

Sin embargo, como ya se señaló anteriormente el currículum no supone una forma homogénea, acabada, invariable. Más bien, frente a las particularidades de la comunidad educativa y las realidades concretas con las que choca el diseño curricular, el mismo se rearticula, se transforma, entra en una serie de 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 del día de la tradición 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 por el diseño curricular choca con la realidad particular de la comunidad educativa. Esta tensión excede los límites de la efeméride, y se traduce a gran parte de las actividades escolares: las docentes afirman que debido a la diferencia de lenguas, muchos de los alumnos tienen problemas fonológicos, devenidos de las diferentes estructuras o formas gramaticales diferentes que deben aprender. Las prácticas del lenguaje no son la excepción de esta tensión: formas de escritura que en Argentina consideramos un error gramatical, son acuñadas en el idioma Aymará sin dificultades. Las docentes expresan que muchos alumnos no escribían la letra s en todas las palabras plurales. Ellas lo tomaban como un déficit de aprendizaje, un error a corregir, hasta que una docente que realizó su investigación en la institución, les señaló que en la lengua Aymara la letra s se escribe en una sola palabra y aplica para todas las siguientes. Lo que habían corregido como un error de escritura, pertenecía al orden de las diferencias culturales.

Diferentes teorías de la sociología de la infancia que proponen una visión de los niños como sujetos no sólo capaces de internalizar y reproducir contenidos culturales transmitidos en la socialización, sino con 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). Existe una relación dinámica entre el alumno y los contenidos que le son presentados desde la institución, que queda claramente expresada en las prácticas de los alumnos que señalan las docentes de la escuela: prácticas culturales que se entran con los contenidos curriculares y generan formas pedagógicas nuevas.

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, sin embargo, el conflicto sí funcionó como impulsor de nuevas estrategias didácticas. Incluso, de una nueva pedagogía. Las docentes, lejos de negar la tensión y el conflicto, afirman que:

Lorena: Nos encontramos con otra cultura, otros términos, otro vocabulario. Pero sí, intercambiamos conocimiento. Porque muchas cosas nosotras tampoco sabemos de ellos (...) Y 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. Una mamá de Brasil, una mamá chilena una paraguaya y un montón de bolivianos.

Las docentes también asumen que el contenido curricular presentado muchas veces 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, pero al llegar a sus casas verán a 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 veneno utilizado. Frente a este conflicto que genera la superposición de diferentes realidades sociales y expresiones culturales, las docentes ven la posibilidad de desplegar estrategias didácticas nuevas, que escapen de curriculum formal e interpelen de otra forma a los alumnos. En referencia a eso, 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.

Otra de las docentes afirma que es común que en algunas épocas del año que los alumnos falten por largo tiempo, ya que logran viajar de regreso a Bolivia y permanecen meses en el lugar de origen antes de retornar. Señala que varias familias se reúnen en agrupaciones que recuperan su cultura y sus tradiciones, y que los actos escolares o las actividades aúlicas suelen ser un espacio en el que expresan sus bailes típicos, sus canciones, sus leyendas. De este conflicto entre el curriculum diseñado a nivel nacional, suponiendo una población homogénea en cuanto a prácticas y costumbres, ha devenido un nuevo curriculum: el que surge frente a la realidad de la comunidad educativa, el que emerge cuando entra en contacto con las particularidades. Como había señalado De Alba, las resistencias al curriculum se juegan en esa arena, la de las particularidades y las realidades concretas.

Las tensiones y negociaciones referidas anteriormente, quedan plasmadas en el discurso protocolar de la celebración de la efeméride. En mismo comenzaba diciendo 'celebramos el día de la tradición de nuestra tierra'. Posteriormente, aclaraba, 'aunque muchos vinimos de otros lugares, esta tierra es de todos.' Se intentan conciliar en un mismo discurso, las frases típicas 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 reza *la tradición de este mi pueblo, que es indio, gacho, inmigrante, argentino y hermano*). 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 típico



musicalizado por una orquesta militar, sino que posee música andina, de tipo cuyana. En el frente del colegio, recibe a los alumnos una bandera pintada: la mitad es Wiphala y la mitad argentina. Al lado, hay un mural gigante de Martín Fierro: el mismo edificio integra las tensiones presentes entre el contenido curricular típico y la realidad de la comunidad educativa.

Las tensiones y negociaciones 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 currículum 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. 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.

Reflexiones finales

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. Se torna un espacio transnacional, en el que los actores asisten a la socialización en el país de residencia, pero no renuncian a aspectos socializantes del país de origen.

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 migrantes, a la que se buscará acceder en futuras etapas de la investigación

A su vez, es preciso reconocer nuestra propia posición como investigadores. 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 hayan 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.

Sin embargo, tal como el mismo Apple señala, *estopuede exigir un acto consciente para desarmar nuestro sentido común y tomar clara esta participación*(Apple, 1996, p 51). El contacto con comunidades educativas rurales-migrantes nos interpela en nuestra blanquedad, en nuestra posición en las dinámicas de poder 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 curriculum impuesto, sino a todas las formas globalizadoras que anulan y oprimen las realidades particulares: étnicas, regionales, personales.



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

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

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

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, Nº 1, 2015. Santiago de Chile

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