

**RESISTIENDO EL IMAGINARIO ESCOLAR:
LA PRODUCCIÓN CULTURAL DE DOCENTES Y ALUMNOS.
UNA PROPUESTA EN ESCUELAS EN CONTEXTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

Gloria Galarraga, Susana Valentinuz,
Susana Berger , Reinaldo Baridón¹

Esta ponencia indaga sobre de las prácticas docentes e infantiles a partir de estrategias que intentan romper con el carácter rutinizado del imaginario escolar hegemónico. Se enmarca en una línea de investigación cuyo eje es educación y pobreza, desarrollada desde la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación UNER.

Las escuelas que trabajan en contexto de pobreza urbana enfrentan la lucha cultural con gran intensidad. Es allí donde nos interesó indagar cómo, conviviendo conflictivamente con el imaginario instalado, las prácticas predominantemente reproductivas dejan asomar siempre formas alternativas que resisten y se oponen al sentido común. Intentamos acercarnos a las estrategias de docentes y chicos que resistiendo, oponiéndose, interpelando, negociando aportan a la producción cultural en las escuelas en contexto de exclusión social.

This work inquires into children and teaching practices on the basis of strategies that aim to break with the routinized quality of the hegemonic school imaginary. It is within the framework of a research line whose main point is education and poverty, developed in the Sociology of Education Subject at the Faculty of Education Sciences of the National University of Entre Ríos.

We understand schools as sets of specific social practices that have a situated nature. The hegemonic imaginary that constitutes them is resignified by the particular way in which the immediate social context comes in, sharing the institutional history itself. This acknowledgment of the peculiarity of the institutions poses a big

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

challenge: how to understand the cultural practices of subjects inside concrete schools.

Schools that work in contexts of urban poverty face the cultural struggle more intensely. Living conflictingly with this installed imaginary, dominantly reproductive practices always let alternative ways that resist and oppose to common sense appear.

Although dominated by imaginaries whose symbolic order is difficult to cross, school order also subsists because disorder alters, breaks, tilts the balance always letting the hegemonic order incomplete

A modo de introducción

Esta ponencia indaga sobre de las prácticas docentes e infantiles a partir de estrategias que intentan con gran esfuerzo, romper con el carácter rutinizado del imaginario escolar hegemónico. Se enmarca en una línea de investigación cuyo eje es educación y pobreza, desarrollada desde la cátedra de Sociología de la Educación de la FCE-UNER.

La conflictiva vida escolar y el sufrimiento de las instituciones dan cuenta de la complejidad de la crisis escolar. Nuestro trabajo intenta capturar el corazón de las escuelas, su acontecer vital. Es decir, estudiar los procesos de construcción de la institución escolar.

Las escuelas no son realidades homogéneas determinadas exclusivamente por su carácter público sino conjuntos de prácticas sociales específicas que poseen carácter situado: un tiempo y un espacio que se constituye por el mandato político recodificado por la particular manera en que la trama cultural del medio social al cual está destinada a educar ingresa compartiendo la historia institucional.

Este reconocimiento de la particularidad de las instituciones educativas plantea un gran desafío: cómo entender las prácticas culturales de los sujetos al interior de las escuelas concretas. Proponemos entonces ubicar la práctica escolar, entendiéndola como totalidad compleja de actividades cotidianas, en el centro del escenario de la escuela en contextos de exclusión social.

Los dos proyectos de investigación² a partir de los cuales se desprende el presente trabajo estudiaron las prácticas cotidianas desde una perspectiva socio-

² 1-Proyecto de Investigación: "Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar". Directora: Nélide Landreani, integrantes Susana Berger, Gloria Galárraga, Susana Valentinuz. Becaria: Nancy Tomassini. 1997-2001. FCE UNER

2- Proyecto de Investigación: "Exclusión social y producción cultural en las escuelas" Directora: Nélide Landreani (in memoriam) Director: Germán Cantero, Co-Directora: Susana Berger, Integrantes: Gloria Galárraga, Susana Valentinuz; Becarios: Nancy Tomasini, Reinaldo Baridón. 2001-2004. FCE UNER

antropológica, focalizando el primero en cuatro actores principales: alumnos, docentes, padres y vecinos; mientras que en el segundo se trabajó con docentes que llevaban a cabo experiencias pedagógicas que propiciaban mediaciones culturales inclusoras. Se utilizaron observaciones, entrevistas en profundidad, historias de vida de los sujetos docentes y talleres con los que participaron en la segunda investigación.

Prácticas docentes e infantiles en la vida cotidiana de la escuela

Las prácticas productivas³ nos introducen al mundo de las rupturas de lo rutinario y nos aproximan al de las resistencias y oposiciones, de las estrategias que sortean muchas veces el orden escolar dando paso a lo alternativo, la creación y la autonomía. En las escuelas en contextos de exclusión social, donde la lucha de clases se condensa con fuerza, conocer la gramática productiva de estas prácticas nos acerca a estrategias inclusoras que permiten dar un sentido democrático a la educación de los pobres y nos aproxima al carácter político de la educación.

Las escuelas que trabajan en contexto de pobreza urbana enfrentan la lucha cultural con mayor intensidad. Es allí donde nos interesó indagar cómo, conviviendo conflictivamente con ese imaginario instalado, las prácticas dominante-reproductivas dejan asomar siempre esas formas alternativas que resisten y se oponen al sentido común. Aunque dominado por imaginarios cuyo orden simbólico es difícil de traspasar, el orden escolar subsiste también porque el desorden altera, rompe, desequilibra dejando siempre al orden hegemónico incompleto.

Como decimos aquí intentamos centrarnos en las estrategias de docentes y alumnos que resistiendo, oponiéndose, interpelando, negociando aportan a la producción cultural en la escuela.

Estrategias Docentes

Ellas nos orientaron hacia modos singulares de trabajo de los docentes que propiciaban un diálogo a partir del reconocimiento de la singularidad del mundo cotidiano como soporte indispensable de la producción cultural, a la vez que

³ Las prácticas sociales son construcciones colectivas que devienen de estructuras objetivas pero que no poseen una determinación mecánica. Los procesos de apropiación de los sujetos (docentes, alumnos) son procesos de subjetivación que adquieren formas particulares porque lo social se encuentra entramado a la historia personal y familiar. (Inf.Final PCVCE.Tomo 2,p.5)

reconocían la complejidad de las relaciones escolares y las contradicciones que tienen lugar en las escuelas de la pobreza.

Entendemos a las estrategias como “el conjunto de prácticas que organizan coherentemente el proceso de trabajo docente, estructurando las condiciones particulares para la apropiación de conocimientos y valores de los alumnos. Ello presupone determinada concepción de educación, de sujeto y de aprendizaje, ya que es el sustrato teórico el que dota de sentido al conjunto de actividades que condensa su trabajo”. Las condiciones a las que nos referimos son particulares porque son producidas históricamente en un tiempo y en un espacio determinados socialmente.

Nuestro objetivo privilegiado es entonces analizar la intervención de los docentes en la configuración de prácticas que produzcan un sentido inclusor. Reconocemos que esta perspectiva es diferente en tanto intenta no obedecer al mandato simbólico que se encuentra bajo la égida de imaginarios sociales que privilegia el arbitrario cultural hegemónico. Esto significa que la producción de la hegemonía se infiltra sutilmente, saturando también la vida cotidiana escolar y, por tanto, las estrategias docentes inclusoras deben ser entendidas en el marco del dominio de lo escolar.

Las estrategias que presentamos a continuación no responden a una clasificación o tipificación. Las presentamos como modos particulares de prácticas que nos permiten entender las articulaciones, los nexos, las producciones culturales que tienen lugar escapándole al imaginario predominante y otorgándole otros sentidos a la práctica y al vínculo docente.

1- Estrategias de recuperación del mundo cotidiano infantil.

Los lenguajes se incorporan y el docente tiene que entenderlos, comprenderlos. Afianza la relación docente alumno porque el alumno ve que esa producción es valorada, incorporada y articulada con saberes y contenidos a ser enseñados.

C: Ellos no hablan mucho en la casa. Eso yo me he dado cuenta incluso por las mamás, ¡les cuesta tanto decir cosas que saben!

C: Lo que pasa es que vos tenés que entrar a ese mundo y tratar de entenderlo, hay algunos chicos que no hablan mucho, pero a lo mejor con gestos, con cosas están diciendo mucho, otros que hablan mal, que dicen malas palabras, y bueno vos tenés que tratar de entender lo que te quieren decir. No es que te vas a ir a hablar como ellos, vos tenés que seguir actuando como sos, porque si vos los entendés a ellos, ellos te van a empezar a entender a vos. (E1, pág. 5)

a- Estrategias de enseñanza:

- **Articulación con áreas curriculares**

Es una preocupación constante en los maestros establecer puentes entre las distintas áreas curriculares, aunque no en todas las oportunidades el intento ha sido exitoso. Uno de los modos de trabajo ha sido articular lengua y estudios sociales.

Cl: En lengua y sociales. Y bueno, por ejemplo, la historia tiene que ver con poder recuperar quiénes somos para poder interpretar ese acontecimiento, ese hecho o esa información y lo hacemos a partir de quiénes somos, recuperando los vínculos, (...) mayormente en la escuela hay manuales, pero yo trato de traer textos, o anécdotas, o cartas, o documentos que son trabajados desde la subjetividad del chico en relación con poder pensar en qué tiempo y en qué espacio, quiénes eran los sujetos que participaron, por qué determinados intereses fueron los que triunfaron.

Otro modo de favorecer los aprendizajes es articular cualquier espacio curricular con la música y el juego. Lo recuperan al juego como la actividad principal de la vida cotidiana infantil, una forma inconsciente de prepararse para la vida, guiada por la fantasía. Decíamos en anteriores producciones que “el juego exhibe el cuerpo en libertad y pone en acción actos sin consecuencias, ya que no tienen responsabilidad. La vida cotidiana estructura las matrices culturales, desarrolla esquemas perceptivos, de imaginación, destrezas mentales y habilidades físicas adquiridas en la vida familiar y ejercitadas en el medio social particular. Sin duda que los juegos infantiles se configuran en ese campo. Anima a cada niño a moldear la situación según su imaginación, creando una particular esfera en la que se mezclan condiciones de vida, experiencias vividas y fantasía” (IF PCVCE Tomo 2 pág.20)

Ar: A mí me fascina la cuestión con los chicos del mundo lúdico, del juego, porque yo veo que en el juego está todo, o sea, está la regla, está la organización, está la inclusión, el disfrute, el aprendizaje. En ese sentido las cosas salen solas ahí ... yo me doy cuenta que estoy coordinando tareas a través del juego, como que hay un esfuerzo mucho menor de uno ¿no? A veces, trabajando de otra forma, parece que ponemos el carro delante del caballo, como que primero enseño algo como para que después se enteren para qué les va a servir. Entonces esto, es como que con la cuestión lúdica es al revés. Ponele que por ahí estamos haciendo una ronda, porque el espacio es fundamental para mí, así trabajar en ronda y hay tres o cuatro que no están, que no quieren entrar a la ronda, nunca le dije a nadie ‘vos tenés que estar acá’, o sea, ellos ven cómo se desarrolla la cosa y se meten solos y eso me parece fascinante porque funciona y son los códigos de ellos... (TALLER I, pág. 21)

El juego y la música es una de las parejas que recuperan reiteradamente en su tarea cotidiana. Impulsan el movimiento que es fundamental en el reconocimiento del cuerpo y contribuyen a aprendizajes que van más allá de la disciplina, en este caso, de la música. Además, una nota que creemos interesante, es que no necesariamente tienen la previsión de lo que ocurrirá, sino más bien juegan con esa zona incierta de lo que pueda ocurrir.

Ar: Yo..., eso siempre está, digamos con una música, nos movemos, nos movemos con el pulso, con alguna estructura rítmica, hacemos juegos, juegos de a dos, por ejemplo, bueno, los juegos de manos y después juegos de a dos. A veces se llevan a la espalda unos con otros, viste. Yo pongo música y les voy dando...

Otros docentes reconocen sin embargo que aún es una falta, una ausencia notable la materialidad de las articulaciones. Imaginan un cambio sustantivo en lo educativo con el advenimiento de aprendizajes no fragmentados, de saberes integrados.

ML: Eso que enseña, cómo trabaja, tomarlo desde lengua, desde la expresión, como sea, con una caja, con un tambor, con una lata, mostrarles a los chicos y ahí el día que nosotros logremos articular eso de ciencias sociales, de ciencias naturales, con lo que se esté dando, ahí yo creo que la cosa va a cambiar. (TALLER I, pág. 8)

- Atender a los ritmos y comprensión de los aprendizajes de los distintos grupos de alumnos.

Los tiempos en los aprendizajes no son ni unívocos ni homogéneos. La atención a los diversos ritmos hace que desde la docencia se construyan permanentemente nuevas estrategias. Sin embargo, reconocen que no en todas las oportunidades salen airoso en lo que respecta a impulsar nuevos aprendizajes en sus alumnos.

C: ...vos vas viendo estrategias de enseñanza, vas tratando de buscar ejercitación adecuada para determinado contenido, y lo aplicás en general al grupo, y de ese grupo, es probable que la mayoría entienda lo que vos le pedís pero siempre hay un porcentaje, hay dos o tres alumnos en todo grupo, porque todos son heterogéneos, pero más o menos vos vas a necesitar hacer un agrupamiento de esos chicos para ver por dónde vas a poder entrar con los contenidos, con lo más cercano, con lo que a ellos les pueda interesar pero siempre va a ver dos o tres chicos que, a pesar de que vos buscaste las estrategias, buscaste la manera, trataste de acercarte en los intereses de ellos y todo, y a lo mejor no te pueden entender, o vos no los podés entender, o buscas la manera y decís pero ¿cómo puedo hacer para

que este chico se interese! ... A lo mejor el tema no le interesa directamente pero buscando, entrando en ellos un poco, conociéndolos un poco por ahí hay algo que les interesó y que lo pudiste enganchar. (E2 pág.2)

- Partir de saberes cotidianos de los alumnos para orientar significativamente los aprendizajes.

El saber cotidiano para A. Heller (1987) refiere a “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana de maneras heterogéneas” (pág. 317). Nos dice que hay un saber cotidiano mínimo que es el conocimiento de los usos elementales de la lengua, de las representaciones colectivas de su ambiente, del uso de los medios ordinarios. En cuanto al contenido del saber cotidiano, “saber qué” y “saber cómo” son igualmente importantes y a menudo incluso inseparables uno de otro.

En este sentido creemos que los docentes retoman desde la cotidianeidad de los chicos esos saberes que son producidos desde la misma materialidad de sus prácticas. En una de las numerosas citas que los docentes refieren a esta cuestión surge que el tema planteado en la currícula se relaciona con la alimentación y el consumo, pero el saber cotidiano específico que ayuda a la alumna a integrar ese conocimiento es el chupín. Este saber es recuperado de la actividad de la pesca, que constituye su propia vida cotidiana.

Este comenzar con lo que ellos saben, planteo eje del docente, es central en tanto posibilita y hace de punto de transición hacia otros saberes más lejanos, pero que pueden originar valoraciones significativas en los alumnos.

- La lectura: favorecedora de la autoestima del chico.

Que el alumno lea comprensivamente lo coloca en un lugar no sólo de apropiación de la pronunciación de cierta grafía sino que le brinda elementos sustantivos de su relación con el mundo y con los otros. Es este un aprendizaje que los maestros acompañan en la significatividad que tiene para el chico puesto que le favorece a la construcción de su estima, por cuanto puede también superar un escollo que para chicos de estos sectores se transforma en una inhibición.

b - Estrategias de construcción de respuestas colectivas

Consideramos aquí la puesta en práctica de respuestas colectivas frente a problemas con los que los enfrenta la rutina diaria, como a las dificultades en las relaciones y conflictos. Acuerdan en que las diferencias e inconvenientes no se resuelven mediante el control o la sanción, planteando así una diferencia notable con la perspectiva dominante. Los códigos de convivencia fueron objeto de análisis y de debate en este sentido. Observan que la escuela es un espacio institucional de socialización para la conformación de actuaciones y prácticas que sosten-

gan las construcciones de distintas formas y significados de la convivencia. No cejan en la búsqueda de escenarios que transformen la metáfora piramidal, aquella que en la cúspide hay un centro de poder del cual dependen las decisiones, lo que se debe hacer y decir, de la cual se desprende que hay una verdad única. Se empeñan en buscar otras pautas, otras formas de concebir las relaciones sociales en donde las regulaciones pasan a ser producto de la forma singular que adoptan las relaciones entre las personas y su mundo. Reconocen el territorio de lo polimorfo, de lo multiforme, de la diversidad de sentidos. Recuperamos el concepto heterarquías, que significa la posibilidad de coexistencia de jerarquías distintas, tanto sucesivas como simultáneas. No quiere decir esto la negación de jerarquías sino la coexistencia y el reconocimiento de una variedad de éstas. Esta noción nos ayuda a pensar otros modos de incorporar las producciones culturales de los alumnos sin negarlas, sino dándoles otros sentidos. Se los desprende así también de resabios autoritarios de códigos disciplinarios, incorporados fuertemente a los imaginarios escolares dominantes.

A lo largo del trabajo podemos dar cuenta de tres posturas diferentes desde distintos ángulos. La primera enfatiza en la necesidad de construirlos de manera participativa y flexible junto a sus alumnos puesto que le permite trabajar en el aula desde las normas acordadas porque son sostenidas y sanciona, como particular construcción hegemónica de dichos códigos. La tercera posición está en disconformidad con los códigos de convivencia, porque cree que la libertad se ejerce sin tener necesidad de fijar límites. No se descartaría no obstante, la posibilidad de pensar en ellos si fuera necesario en un contexto donde hay ausencias de pautas mínimas.

- Estrategias de reconocimiento e inclusión de otros lenguajes

Como vemos aquí, al igual que en el caso de los códigos de convivencia, la construcción del vínculo aparece estrechamente relacionada a las estrategias de enseñanza

La incorporación y el reconocimiento de lenguajes que expresan modos culturales que no son incorporados en la cultura legitimada escolarmente, que tiene como propósito afianzar y apuntalar la comunicación. La cumbia villera es un ejemplo que muestra una apropiación de grupos etarios, más allá del sector social al cual pertenezcan.

Cl: Yo siento que por ahí con los chicos, yo mayormente he dado Ciencias Sociales y Lengua, he trabajado en segundo, cuarto, séptimo, sexto. Y me parece que siempre los grupos sociales son diferentes como decías vos, esta carencia de valores, y esta falta de poder mirar al otro como un igual existe en todos los grupos sociales. Yo trabajo en una escuela privada particular, donde supuestamente los alumnos que van allí pueden pagar una cuota, ellos tienen una casa diferente, y tienen un acceso a la información

diferente y también escuchamos cumbia villera y también hablan códigos de la cumbia villera. Si bien no los identifican como grupo social también tienen esa carencia de los valores, esa falta de poder escuchar al otro, de reconocer al otro. A mí me parece que mayormente lo que hago es que, bueno, empecemos a reconocernos quiénes somos para tener una comunicación fluida y después bueno, de esa manera yo empiezo a incorporar en ellos e incorporar con ellos cosas que tienen que ver con las temáticas, con las problemáticas de cada una de las áreas... (TALLER I, pág. 9)

Estrategias Infantiles

Hablar de estrategias infantiles es hacer referencia a prácticas sociales que intervienen en la construcción de la particularidad de las escuelas, es reconocer a los niños como actores sociales que participan en los procesos de reproducción y producción cultural en la vida cotidiana. Al decir niños, referimos a una categoría social e histórica -como la infancia- recorrida por las diferencias de clase, género y etnicidad. (Aries, Jenks, Carli, Galarraga y Valentinuz)

La escuela establece el objeto primordial de la educación en los niños y al hacerlo produce un concepto de infancia que estructura su acción educadora. Pero además, porque las prácticas escolares se alimentan de la práctica infantil, de la experiencia vivida de los chicos (conformada a través de procesos sociales y culturales particulares), por lo tanto nunca pueden ser homogéneas (aunque el orden escolar lo pretenda). Como veremos, la construcción de estas estrategias no es espontánea ni individual, sino que deben ser entendidas aquí como procesos culturales particulares condicionados por la singular vida escolar en las que se desarrollan.

Las estrategias productivas desisten de la adaptación, transgreden de algún modo la naturaleza formal de la consigna⁴ dando lugar a respuestas, intervenciones, astucias que no provienen del imaginario escolar sino de saberes prácticos, formas de estar en el mundo provistos por su vida social. La presencia de niños y niñas en el aula cobra en estas estrategias otra dimensión casi oculta a los ojos del docente, apegados -muchas veces- a sus demandas. Los niños dan muestras de su sagacidad, viveza, humor, ironía, sus experiencias de vida, tradiciones, creencias, saberes, en fin, de una trama tan difícil de resumir como el proceso

⁴ Nos parece interesante detenernos en dos significantes que dan sentido a las consignas en la clase: clave y respuesta unívoca. La clave obra a manera de pista, de incógnita orientadora de la interpretación, de ayuda o indicio para descifrar. Las consignas emiten claves y en el sentido común adulto, el aprendizaje consiste en descifrar la clave correspondiente y por ende en la construcción de la respuesta pertinente, es decir, cada consigna admite sólo una respuesta (Inf. Final PCVCE, T.2, p.108)

mismo de la educación. Pretendemos presentar las estrategias más frecuentes producidas por los niños en el contexto del arbitrario⁵, es decir un campo dominado por el adulto, en el que no cesan de demostrar astucia (De Certeau), en la apropiación del orden normativo en un proceso ni de adaptación, ni de reproducción, y que desestructuran en un campo de lucha de significados.

Estas son algunas de las estrategias infantiles que pudimos reconocer:

a- Resistencia

No cualquiera se resiste, porque la oposición al adulto tiene un costo elevado en la escuela, asociado a la exclusión y a la sanción. Siguiendo los estudios de Paul Willis, podemos afirmar que la resistencia nos aproxima al ejercicio de la construcción de la identidad en las clases subalternas.

Las resistencias no son persistentes, se producen en determinadas circunstancias que disparan una abierta oposición hacia el adulto pero suele estar concentrada en algunos niños que construyen una conflictiva posición en la vida cotidiana escolar. Utilizan una gran diversidad de formas para ignorar la tarea en una resistencia no siempre abierta: el silencio, el movimiento, la distracción, el pasatiempo, la charla. La oposición, en cambio, es una resistencia directa, de enfrentamiento explícito. Mediante el cuerpo, lo expresa en un lenguaje que agravia la autoridad: dirigir la mirada en sentido contrario, alzarse de hombros para demostrar indiferencia, sostener la mirada fija y provocadora. Mediante la verbalización lo manifiesta a través de la negación, el insulto y la amenaza.

Clase de Lengua. "Fernando está con una armónica que es de Jonathan. La hace sonar bajo y de a ratos más alto. Han pasado los primeros quince minutos de la clase y el nene no ha abierto la carpeta mientras que el resto de sus compañeros está copiando del pizarrón.

La docente, que está con Darío que la ha llamado a su banco, y a medida que la armónica suena más alto se da vuelta gritándole: 'En cambio vos Fernando... si seguís haciéndote el pavote y no atendés. ¡No vas a poder hacer nada!... ¡Ponete a trabajar de una vez, callate, te digo!'

El nene la mira desafiante con la armónica en la boca, alzándose de hombros le dice: 'Yo esos bolazos no los voy a contestar, son para nenitos ¡qué tanto!'. El chico continúa ahora silbando bien bajito. La docente ha vuelto a Darío.

⁵ El arbitrario escolar es un sistema hegemónico de representaciones, ideas, prácticas, usos y valores producido históricamente, que proporciona sentido al quehacer educativo cotidiano. Se condensa en el aula, como lugar específico de la clase donde el docente crea las condiciones del vínculo y expresa su expectativa pedagógica. Es el momento de poner en acción el sentido de educar. (Inf. final PCVCE, T.2, p.108).

Han pasado cinco minutos. Fernando le pregunta en voz alta a la docente que anda entre los bancos atendiendo las preguntas de los alumnos. 'Seño, hay que copiar la canción esa?'

Emanuel: '¿Canción?, ¡no es una canción, che!... ¡es una poesía!'

Fernando: '¿Canción? ¿poesía?, ¡ es lo mismo!'

La docente se está acercando al grupo donde está Fernando, Eduardo, Emanuel y Jonathan. Cuando Fernando la ve, dice en voz muy alta y mirándola: '¡A mí esto no me significó nada!... ¡listo!... ya terminé yo'.

Cierra la carpeta, cruza los brazos y apoya la cabeza. Permanece en esa posición tres minutos, al principio mirándola fijamente a la docente, hasta que Jonathan algo le dice al oído y se pone a charlar con el compañero. (S3 EBG GO 14, pág. 6)

b- Lealtad - solidaridad

La solidaridad en el aula se manifiesta entre los chicos en los frecuentes gestos de lealtad que suscita cualquier episodio que vulnere el orgullo o la dignidad de un amigo.

En una clase de Ciencias Elementales Básicas, "José es reprendido duramente por la maestra y por la Vicedirectora que se encuentra en la clase. "Julio se acerca a José en una actitud de compañía, se para a su lado y le da todas sus bolitas, José las pone en el ruedo del buzo y las mueve haciendo ruido. Lo mira, le sonríe levemente, y queda nuevamente serio. (S3 EAS-VR3, pág. 7)

c- Cooperación

La resolución de la tarea asignada, por lo general es encarada en forma individual. Hay allí un implícito en la consigna que, a pesar de algunas modalidades de trabajo que indican la conformación de grupos, los procesos cognitivos son individuales. La dispar apropiación del contenido escolar puesto en clave de consigna, muestra en ocasiones que las diferencias en la resolución de la tarea es salvada a través de la cooperación entre niños y niñas. Quien posee competencia lingüística en la escritura colabora con aquél que manifiesta dificultad.

Clase de Lengua. "La maestra escribe en el pizarrón "Los Inundados", busca los cuadernos en el armario, los lleva a su escritorio y les dice a los chicos que les va a entregar uno por cada grupo para que escriban. Esta tarea es una experiencia que la docente viene realizando desde hace un tiempo. (Así lo comenta la docente a la observadora). Los chicos han formado sus grupos, se han puesto un nombre y cada grupo tiene su cuaderno en el armario

Maestra: 'Cada uno tiene que escribir en el cuaderno sobre los inundados, pero teniendo una continuidad en el relato por eso tienen que ir leyendo y escuchando lo que dice el compañero. Tienen que escribir sus nombres en el cuaderno'.

Los chicos se acomodan, miran a la maestra, un chico que está delante de la observadora pregunta: '¿qué hay que hacer?' Nadie le responde, se miran entre ellos, algunos cuchichean, otros siguen copiando del pizarrón. La maestra dice: 'Hay que seguir el hilo, leemos lo que dice el compañero y lo seguimos'. Mientras habla, mira al grupo de Sebastián; el resto, charla.

Claudio se ríe al ver que Sebastián escribió en el cuaderno 'ynundados', e inmediatamente le corrige. Sebastián mira el pizarrón y afirma que está bien escrito, pero Claudio le explica: 'Sebastián esa Y que está escrita es una I mayúscula, ¡fíjate!, y no una ye". (S3 EASVR2, pág. 2)

A modo de cierre

Muchos docentes de escuelas en contexto de pobreza urbana elaboran estrategias que admiten la diversidad cultural, sin una elaboración sistemática y una formulación explícita, sin objetivos o metas claramente dibujadas, sin instrumentos teóricos que brinden sustento conceptual y metodológico a sus prácticas. Apelan a la experiencia, a la conciencia práctica, a saberes cotidianos que se desarrollan a pesar del orden institucional. Se trata, en realidad, de prácticas alternas que aunque se mantienen en la cotidianeidad de la vida escolar, resisten o alteran el orden hegemónico y dan lugar a una producción cultural, expresión de la cultura vivida, otorgando un sentido particular a la educación en contextos de exclusión social.

Las prácticas escolares, por otra parte, se alimentan de la práctica infantil, por lo tanto nunca pueden ser homogéneas (aunque el orden escolar lo pretenda), y es posible identificar aspectos ocultos pero muy vitales que dan cuenta de una producción social particular. Los alumnos crean y recrean el mundo escolar, apropiándose de diversas maneras, significándolo y construyendo estrategias que le permiten su tránsito por el ciclo escolar.

Quisimos compartir un sinnúmero de estrategias que nos orientaron hacia modos singulares de trabajo que propiciaron un diálogo a partir del reconocimiento de la singularidad del mundo cotidiano como soporte indispensable de la producción cultural, reconociendo la complejidad de las relaciones escolares y las contradicciones que tienen lugar en las escuelas de la pobreza. Nuestra preocupación se instaló en capturar en los sujetos su implicancia en los procesos de apropiación de rasgos de una cultura subalterna, en la resistencia al poder hegemónico y las prácticas productivas que permiten entender la penetración de su trama cultural en el andamiaje simbólico de su vida cotidiana.

Bibliografía

- De Certeau, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana México
- Galarraga, Gloria y Valentinuz, Susana (1998): "Aproximación socio histórica a la infancia", Documento de Trabajo, Proyecto de Investigación procesos de Construcción de la Vida Cotidiana Escolar FCE UNER
- Jameson, Fredric y Zizek, Slavov (1998): Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós. Buenos Aires.
- Landreani N; Berger S; Galarraga G y Valentinuz S (2001) "Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar". Informe Final, Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.
- Landreani N. (in memoriam), Cantero, G, Berger S; Galarraga G y Valentinuz S (2004) "Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar". Informe Final, Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.
- Willis, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones Akal Universitaria . Barcelona