

Trayectorias Educativas en escuelas secundarias en escuelas secundarias en ámbitos rurales en contextos de alta migración en la provincia de Buenos Aires

Nombre y Apellido: Silvina Chali

Correo Electrónico: silvina.chali@gmail.com

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de La Plata

Introducción

La provincia de Buenos Aires es un territorio en el que se han desplegado innumerables experiencias educativas. Hay huellas en los legados de pedagogas y pedagogos como Saúl Taborda y Carlos Vergara que fueron pioneros en el desarrollo de propuestas que modificaron sustantivamente la organización institucional, el vínculo pedagógico, el vínculo pedagógico entre jóvenes, adultos/as que posibilitaron dar voz, participación y autonomía a las y los estudiantes; en el ideario moderno, popular e igualitario de Juana Manso para quien educar en la sociedad conservadora y patriarcal del siglo XIX era y es un acto emancipatorio; en la labor docente y la escritura de Herminia Brumana, poniendo en cuestión las ideas en torno de la a la feminidad, la maternidad, los modos de educar, los modos de educar, los problemas de desigualdad social a principios del siglo XX; en las enseñanzas del maestro Luis Iglesias, desarrolladas en el marco de la escuela rural unitaria y bonaerense y expandidas al ámbito nacional e internacional. Todas estas propuestas expresan el compromiso de la enseñanza con las niñas y los niños de sectores más vulnerados, el poder liberador de la lectura y la escritura, y la confianza en las posibilidades de la escuela; en proyectos como los que promovió Jorge Simini de 1946, que será vanguardia en la promoción de la obligatoriedad del jardín de infantes para las salas de 3, 4 y 5 años y la creación de jardines de infantes en el territorio provincial.

El sistema educativo bonaerense tiene historia, tradiciones, desafíos e innovaciones que se fueron construyendo con la participación de sus comunidades a través de las distintas vías institucionales llevando adelante proyectos, acciones solidarias y también soñando las mejoras necesarias para cada escuela.

La educación que queremos es aquella en donde las y los estudiantes se sienten queridos y respetados, con ganas de conocer e investigar y compartir con las y los otros las experiencias aprendidas.

La educación que queremos tiene principios irrenunciables. Considera que todas y todos deben estar en la escuela estudiando y en este sentido es una escuela generosa, que siempre tiene las puertas abiertas, un banco a disposición y una maestra o un maestro recibéndolos con una inmensa alegría. Es una escuela que va a buscar a las y los estudiantes una y otra vez y nunca se cansa de ir a buscarlos.

La escuela que necesitamos y queremos es la de igualdad, la justicia y el reconocimiento del derecho a la educación de todas y todos. Una escuela que reconoce la extraordinaria heterogeneidad y diversidad de nuestro territorio, de sus comunidades y de la historia de su pueblo.

La educación rural, es parte constitutiva del territorio bonaerense y responde a las demandas educativas de comunidades pequeñas, generalmente distanciadas de los centros urbanos, con población dispersa. Construye identidad bonaerense, y entrama en las propuestas curriculares que se desarrollan en las escuelas y las aulas aspectos sociales, culturales, económicos y ambientales. Estas propuestas se concretizan en colectivos escolares que se distinguen por su diversa conformación, ya que son comunidades integradas por pueblos indígenas y por poblaciones migrantes nacionales y de países limítrofes en su mayoría.

Resulta necesario abandonar la idea de lo rural e isleño como un sector económico de la producción e introducir la categoría de territorio, “entendido este como espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias y de las interacciones que los vinculan entre sí”. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación.

Enunciado y justificación del área temática de interés

La discriminación étnica en nuestro país abarca distintas colectividades y/o indígenas por cuanto la genealogía de su discriminación hunde sus raíces en los orígenes de la

conformación del Estado argentino, que estuvo basada en gran medida en la negación identitaria y cultural y en la estigmatización de los pueblos indígenas.

El intento de anulación de los pueblos originarios se justificó de una u otra manera mediante argumentos deterministas, entre ellos proliferó la justificación racista que suponía que la sangre era portadora de cualidades morales negativas y contrarias al progreso.

Una mirada atenta a lo que ocurre en las escuelas en ámbitos rurales en contextos de alta migración en territorio bonaerense, hace visibles múltiples mecanismos que evidencian que en la medida en que las familias comienzan a diferir en su identidad y pertenencia social de aquellas que son urbanas, blancas y de clase media la relación de sus hijas/os con las instituciones educativas tiende a ser cada vez más difícil y suele aparejar trayectorias educativas interrumpidas, aprendizajes de baja densidad y estigmatización.

Parafraseando a Kessler, en cuanto a las consecuencias didácticas la reproducción de la exclusión, en los relatos de las trayectorias educativas hay un proceso de etiquetamiento que erosiona un vínculo de por sí débil, contribuyendo al desenganche y a la desvinculación.

La desigualdad y la diversidad aparecen como desafíos inseparables, aunque se espera que la educación se constituya en un dispositivo de ruptura de las desigualdades sociales y la escuela sea un horizonte de posibilidad para garantizar trayectorias continuas y completas con aprendizajes de calidad.

Estado general de la cuestión

En un plano general nos basaremos en los aportes teóricos sobre estigma realizado por Goffman (2004), los aportes realizados por Margulis y Urresti (1998) en lo referido a la constitución singular de la subjetividad que funcionan como indicadores de la procedencia social y la historia de las personas y las marcan frente a la mirada de aquellos otros con los que interactúan. En relación al abordaje sobre la identidad, consideramos central el estudio de Stuart Hall (1996) sobre el esfuerzo de pensar la cuestión de la distintividad de la lógica dentro de la cual pensar el cuerpo racializado y etnicizado se constituye de manera discursiva por medio del ideal normativo regulatorio de un “eurocentrismo compulsivo”; de Bahba (1996) cuando dice que la singularidad de la presencia parcial y hasta metonímica de las culturas radica en la articulación de las divisiones sociales y desarrollos desiguales que

perturban el autorreconocimiento de la cultura nacional, sus horizontes unidos de territorio y tradición y de Díaz Polanco (2006), en cuanto a que la diversidad cultural y étnica ha sido una constante prácticamente desde que podemos discernir la conformación de los primeros conglomerados que merecen el nombre de sociedades humanas.

En cuanto al territorio, En las últimas décadas la sociología rural inició un proceso de cambio sobre su forma de “mirar” al mundo rural. La perspectiva central de la nueva ruralidad tiene su énfasis en la cuestión territorial. El análisis territorial no deja de lado las dinámicas sociales y de producción agraria que se desarrollan en el territorio pero no hace de ellas el eje exclusivo de análisis.

En este sentido, se presenta una de las miradas conceptuales que transitan el camino anteriormente señalado: es la pluriactividad lo que se estaría colocando como unidad de análisis y serían las economías territoriales o regionales, y específicamente aquellas donde las personas viven en áreas poblacionales menos densas que en el resto del país, las que definen el concepto de ruralidad. En otras palabras, el concepto de desarrollo rural se basa en un elemento espacial y multisectorial, partiendo del punto de vista del cual la agricultura forma parte del mismo.

La noción de territorio debe ser pensada no en función del Estado, pero sí valiéndose de la necesidad y del interés de cada localidad. Lo local como categoría analítica promueve la expansión del territorio y presenta características de un agente mediador entre el ámbito rural.

La demanda de dar especificidad a la escuela rural respecto a la urbana convivió, desde fines del siglo XIX, con la concepción de la escuela como herramienta para la homogeneización en el proceso de constitución de la nacionalidad. Como ha planteado Mónica Quijada (2000), la construcción de la Nación argentina requería la consolidación de una ideología territorial que unifica la diversidad étnica. En este marco, muestra la autora, los procesos de construcción nacional del siglo XIX se caracterizaron por la combinación entre la “construcción de una nación de ciudadanos unidos en la identificación de referentes comunes” y la “consolidación de una ideología territorial que implicó la unificación y consolidación del espacio nacional en su percepción tanto simbólica como física.

La Ley de Educación Nacional 26.206 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo (art.17) y explicita la necesidad de “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (art. 73).

En concordancia, la Ley Provincial de Educación 13.688 refiere a los ámbitos de desarrollo de la educación como las tramas del espacio público de base física o virtual en las que se articulan trayectorias educativas de todos los niveles y modalidades a través de diferentes vinculaciones entre sujetos situados, dispositivos institucionales (...) Los ámbitos de desarrollo de la educación combinan simultáneamente la atención y el reconocimiento particular a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en sus contextos ambientales de pertenencia junto con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria o formación específica (art. 46).

Desde la sanción de ambas leyes, las escuelas en ámbitos rurales son revalorizadas como piezas fundamentales en el diseño de las políticas públicas en favor del arraigo, el desarrollo local-regional como así también de la identidad bonaerense.

Los procesos de enseñanza que se entraman con las culturas locales y con la impronta social de cada uno de los territorios y de los contextos, se fortalecen y garantizan mejores aprendizajes.

En cuanto a investigaciones sobre las respuestas históricas que ha dado a la diversidad el sistema educativo, nos basaremos en los estudios de Southwell y Pineau sobre el establecimiento de una estética moderna en los orígenes del Sistema Educativo Argentino (2014), en el estudio de Sofía Thisted sobre las construcciones estéticas de la infancia escolarizada (2014) y los aportes de Adriana Puiggrós (2013) en su recorrido por la historia de la educación argentina desde la conquista hasta el presente.

Respecto a las respuestas institucionales sobre las diferentes representaciones de y sobre los otros y cómo cada sujeto y cada institución crea la imagen de esos otros con los que debe compartir espacios y momentos, no podemos dejar de mencionar el trabajo de Neufeld (1999) y su investigación sobre la diversidad sociocultural en la escuela en donde se presenta a la escuela como un lugar que alude a variadas experiencias que llevan a sentirse “expuesto”

como señalado por un dedo invisible, que orienta las miradas de los demás hacia los “diversos”.

En lo que se refiere a las investigaciones sobre cómo la imagen de los “no deseados” repercute en el vínculo pedagógico y social que se establece entre los actores escolares, resaltamos los aportes de Veleda (2012) sobre la segregación como constitutiva de una dimensión particular de las desigualdades educativas.

Coincidimos con estas y estos autores que existen prácticas producto de retóricas discriminatorias y los conflictos que generan entre las y los adolescentes y jóvenes y sus familias; una retórica racial: los no deseados que llegan a la escuela secundaria con una matriz meritocrática y exclusora (Mixofibia); una retórica educativa: estos chicos no quieren aprender y una retórica de clase: no pertenecen a clases sociales medias, medias altas, no tienen cultura del trabajo y llevan en el cuerpo las marcas de su origen indígena o mestizo.

Fortalecimiento de la Interculturalidad en los ámbitos rurales de la Provincia de Buenos Aires

La educación intercultural se ha convertido en un pilar esencial para abordar la diversidad cultural particularmente en contextos rurales de la provincia de Buenos Aires. Estos ámbitos no solo son el hogar de pueblos originarios y de migrantes, sino que también son espacios donde coexisten tradiciones ancestrales y nuevas formas de vida.

Las comunidades rurales del territorio bonaerense, son diversas en términos de etnicidad, cultura y costumbres. Muchas de ellas mantienen vivas tradiciones que se han transmitido de generación en generación, mientras que otras han sido influenciadas por la migración interna y externa. Esto crea un mosaico cultural rico, pero también plantea retos únicos en la educación.

La diversidad cultural presente en el territorio bonaerense, se traduce en una pluralidad de costumbres, idiomas, tradiciones y formas de ver el mundo. Sin embargo, a pesar de esta riqueza, las dinámicas de exclusión y desigualdad persisten. Muchas/os niñas/os adolescentes y jóvenes de estas comunidades, enfrentan barreras en su acceso a la educación y en su participación plena en la sociedad. En este contexto, se hace fundamental promover la interculturalidad para fomentar el entendimiento y la convivencia entre las diversas

comunidades. Desde esta perspectiva se busca fortalecer los lazos culturales y promover el respeto mutuo.

La educación intercultural se presenta como una herramienta poderosa para transformar estas desigualdades. En primer lugar, permite a las/os estudiantes conocer y valorar su propia cultura y la de los demás. A través de un currículo que incluya la historia y las tradiciones de las diversas comunidades presentes en la provincia, se fomenta el sentido de pertenencia. Este reconocimiento de la diversidad no solo enriquece el aprendizaje, sino que también ayuda a desmantelar estereotipos y prejuicios que pueden existir entre diferentes grupos.

Un componente esencial de la educación intercultural es la promoción de habilidades de convivencia. En un mundo cada vez más interconectado, es vital que las y los niñas/os, adolescentes y jóvenes desarrollen la capacidad de dialogar y colaborar con personas de diferentes orígenes. La empatía y el respeto son habilidades que se cultivan en un ambiente educativo que valora la diversidad, y son fundamentales para la construcción de relaciones interpersonales sanas.

No existen las escuelas, las aulas o las prácticas interculturales a priori: se construyen mediante procesos de interacción social entre personas, grupos o comunidades de culturas diferentes.

“La interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias, entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que fueron históricamente considerados inferiores” (Walsh, 2003).

El enfoque intercultural en la educación, que pone en tensión y cuestionamiento las estructuras, tiene impacto en los procesos y las prácticas porque se basa en una concepción diferente de la realidad.

No es un dogma y tampoco un modelo: precisa de la historización para comprender la práctica situada y coloca en el centro a los sujetos y sus relaciones. Implica redefinir el quehacer docente en los términos de una praxis histórica y situada. La práctica educativa incluye una responsabilidad social y política que tiene implicancias en la escuela y en los

procesos de aprendizaje en el aula, con una perspectiva intercultural e incluyente en y para la convivencia.

El Estado es garante de la educación, entendida como un bien público y un derecho social de las personas; la diversidad y la interculturalidad se consideran parte de la formación integral, lo que incluye una interculturalidad para todas y todos, no sólo para unos sectores.

Según la concepción de Walsh, la interculturalidad promueve relaciones positivas entre grupos culturales diversos con el fin de construir una sociedad “justa, equitativa, igualitaria y plural”.

Para que todas y todos vivamos en un ambiente de respeto e igualdad es necesario que el trabajo escolar se desarrolle desde la interculturalidad, pues sólo de ese modo se pueden promover y favorecer dinámicas inclusivas en los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo.

El ámbito rural en el marco de la educación bonaerense, precisa del abordaje organizacional-institucional como de los procesos curriculares y las definiciones específicas que extienden enfoques y garantizan identidades institucionales. Los procesos de enseñanza que se entraman con las culturas locales y garantizan mejores aprendizajes.

La educación intercultural constituye un enfoque educativo inclusivo que busca incrementar la participación, el acceso a bienes materiales, culturales y simbólicos y servicios a fin de superar la discriminación y favorecer la comunicación entre los miembros que se inscriben en vinculación con diversos repertorios culturales.

El diálogo intercultural involucra propiciar la circulación de puntos de vista, entenderlos desde su visión del mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes repertorios culturales se influyen e interrelacionan mutuamente. Remarcar la importancia de conocer los procesos histórico-sociales y contextos en que esos saberes fueron contruidos, evita reproducir la presentación de saberes descontextualizados que tradicionalmente han circulado en la escuela como “datos” y “universales”.

La perspectiva intercultural orienta a que toda situación educativa implique una innovación/ transformación pedagógica y curricular que parta “(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de

conocimientos” (Walsh 2001). Elsie Rockwell (2000) recuerda que cuando queremos comprender lo que sucede a diario en nuestras instituciones educativas nos encontramos inevitablemente con la cultura. A fin de comprender estos complejos procesos es imprescindible penetrar en la red de relaciones entre la cultura escolar, la cultura de cada escuela y las culturas sociales de referencia (Candau, 2011).”

Fortalecer la autoestima y construir la identidad son aspectos fundamentales que se deben trabajar. La identidad personal y social se construye en relación con la cultura a la cual pertenecen los sujetos; pero no es determinada exclusivamente por ésta; contiene varias dimensiones. En su construcción intervienen una multiplicidad de aspectos, muchos de los cuales surgen y se consolidan en el transcurso de la vida.

Por ello, la identidad no está predeterminada mecánicamente, se va enriqueciendo y desarrollando.

Una educación que busca el reconocimiento de los saberes y valores propios incorpora la explicación que cada pueblo tiene acerca de sus orígenes.

Desafíos de la Educación Intercultural en Ámbitos Rurales

Formación Docente

La formación permanente de las y los docentes es fundamental para el éxito de la educación intercultural en entornos rurales. Las y los educadores necesitan formación específica que les permita abordar la diversidad cultural de sus estudiantes y facilitar un ambiente de respeto y aprendizaje colaborativo. Programas de desarrollo profesional que incluyan prácticas de enseñanza inclusivas pueden ser un gran paso hacia la mejora de la calidad educativa.

Inclusión de Contenidos Culturales

Las escuelas deben trabajar en la inclusión de contenidos que reflejen la diversidad cultural de sus estudiantes. Esto puede incluir la enseñanza de la historia de las comunidades originarias, migrantes afrodescendientes, así como la integración de tradiciones locales. Proyectos interdisciplinarios que conecten la cultura local con otras áreas de estudio, como la ciencia y las artes, pueden ser particularmente efectivos para enriquecer la experiencia educativa.

Fomento de la Participación Comunitaria

La participación activa de la comunidad es clave para la implementación efectiva de la educación intercultural. Las escuelas deben buscar establecer alianzas con organizaciones locales, líderes comunitarios y familias para crear un entorno educativo inclusivo. Esto no solo fomentará la confianza entre la escuela y la comunidad, sino que también permitirá que las y los estudiantes se sientan representadas/os y valoradas/os en su entorno educativo.

Metodología

La posición teórica tomada en el presente trabajo supone como marco de referencia epistemológico el paradigma interpretativo de la investigación.

Los paradigmas son definidos como el marco teórico metodológico abordado por el investigador con el objeto de interpretar los hechos sociales en un contexto político e histórico determinado.

El paradigma interpretativo se inscribe en el marco de las metodologías cualitativas de investigación que actúan sobre contextos reales y a los que el observador procura acceder mediante su participación en los mismos. En términos de Vasilachis (1993), estas metodologías cualitativas se nutren de los criterios de investigación de la etnografía, cuyo núcleo central es la preocupación por captar el significado de las acciones y de los actores.

El empleo de técnicas cualitativas enriquece de manera importante la investigación en cuanto a la variedad obtenida en los datos y a los aportes que produce en el sentido de acercarse a la perspectiva de los actores Symon y Cassel (1994). Sin embargo, esto no implica que dejemos de recurrir a fuentes secundarias de carácter cuantitativo cuando debamos estudiar algunos datos referidos a la trayectoria de las y los estudiantes.

Así intentaremos que el objeto de estudio se aborde de forma adecuada a sus propias características y particularidades. La investigación partiría del punto de vista metodológico que propone una relación dinámica entre la teoría y los datos. Se buscará que la recolección de los datos y el análisis se desarrollen en simultáneo, y que desde ambos lugares se pueda avanzar en la investigación.

El posicionamiento respecto a la investigación nos plantea una tensión entre el compromiso que nos involucra con los sujetos, sus discursos, sus condiciones de vida y el distanciamiento necesario, que nos permitirá analizar reflexivamente esas prácticas.

Asumimos la tarea intelectual como un diálogo, como un acto ético en el sentido que le otorga Batjín de responsabilidad por el otro, de reconocimiento de su voz y de su subjetividad.

Conclusiones

Abordar la noción de territorio como espacio construido por los grupos sociales a través del arraigo, las trayectorias e interacciones que los vinculan y algunos conceptos básicos relativos a la definición, el origen y el desarrollo actual de ese modelo de organización institucional y pedagógico del ámbito rural.

La educación intercultural en los ámbitos rurales de la provincia de Buenos Aires representa un desafío y una oportunidad. Si bien existen obstáculos significativos, la implementación de estrategias adecuadas puede llevar a la creación de un entorno educativo inclusivo y respetuoso. Promover el reconocimiento de la diversidad cultural no solo beneficia a las/os estudiantes, sino que también contribuye al fortalecimiento de la cohesión social y al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Es fundamental que las políticas educativas y las prácticas en el aula reflejen este compromiso con la interculturalidad, asegurando que todas las voces sean escuchadas y valoradas en el proceso educativo.

A medida que avanzamos hacia un futuro más inclusivo, es esencial que las comunidades rurales en el territorio bonaerense, reconozcan el valor de la educación intercultural como una herramienta para el desarrollo y la paz social. Solo a través de la colaboración y el respeto mutuo podremos construir un sistema educativo que refleje la riqueza y diversidad de nuestra provincia.

Bibliografía

Bahba, H. (1996) El entre- medio de la cultura. En Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.

Batjin, M (1998) Estética de la creación verbal. Siglo XXI

Candau, V. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez.

Díaz Polanco, H. (2006) Elogio de la Diversidad. Globalización, Multiculturalismo y Etnografía. Siglo XXI.

Goffman, E. (2004) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu.

Kessler, G. (2010) Sociología del Delito Amateur. Paidós.

Margulis, M. Urresti, M. (1998) La segregación negada. Cultura y discriminación social. Biblos.

Neufeld, M. (1999) De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Edit. Universitaria.

Pineau, P. Southwell, M. (2018) La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Biblos.

Puiggrós, A. (2013) ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.

Quijada, M.(2008) Sobre Nación, pueblo, soberanía y otros ejes de la modernidad en el mundo hispano. Fundación MAPFRE

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural, Interações, vol. V, núm. 9, jan-jun, pp. 11-25 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil

Stuart Hall (1996) ¿Quién necesita identidad? En Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.

Thisted, S. (2012). Interculturalidad para todos o para los otros? Debates en educación intercultural en la Argentina. En N. Gluz y J. Arzate Salgado (Coords.), Debates para una reconstrucción de lo público en educación : Del universalismo liberal a los particularismos neoliberales.. Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vasilachis, I. (2013) Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. Gedisa.

Veleda, C. (2012) La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Stella.