



MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

TESIS DE MAESTRÍA

**“Trabajo Social y Educación Rural: Escuelas, Recorridos
Escolares y Práctica Profesional”.**

Director: Mg. Diego Bermeo

Maestranda: Natalia Bonavita

La Plata, Noviembre de 2013.-

Tribunal de Defensa

- Dr. Manuel Argumedo
- Mg. Verónica Cruz
- Mg. Diego Bermeo

RESUMEN

El presente trabajo analiza las cuestiones referidas a los recorridos y las experiencias que, dentro del sistema de educación formal primario, realizan los niños, niñas y las familias de sectores rurales pobres, a fin de conocer las implicancias de este proceso en su vida cotidiana y; la práctica profesional del trabajador social con relación a esos recorridos, en la escuela rural.

Con esa finalidad se han realizado diversas entrevistas y encuentros con trabajadores sociales, con docentes y directivos de escuelas rurales del Distrito de Cañuelas. También se mantuvieron entrevistas en profundidad con familias cuyos hijos concurren a esas escuelas rurales.

El trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el primero de ellos se plantean las cuestiones relativas al marco de la investigación, la localización y la justificación de la tarea investigativa. En el segundo capítulo se abordan cuestiones vinculadas a la vida cotidiana y a la cuestión rural en el ámbito de la escuela. En la tercera y cuarta parte del trabajo se profundiza el análisis en el espacio educativo como espacio de práctica profesional para los trabajadores sociales, realizando propuestas para el quehacer profesional.

RESUMO

Este trabalho propõe analisar os percursos e trajetórias que alunos de setores rurais pobres e suas famílias transitam, no sistema de educação fundamental, com o intuito de compreender as implicações deste processo na sua vida cotidiana e nos seus projetos de futuro. E também procura analisar as possíveis intervenções do assistente social em relação àqueles percursos e trajetórias.

Para tanto, foram realizadas diversas entrevistas e reuniões com assistentes sociais, docentes, diretores e funcionários de escolas rurais do Distrito de Cañuelas, localizado na província de Buenos Aires. Também foram aplicadas entrevistas em profundidade aos familiares cujos filhos a essas escolas rurais.

O trabalho se organiza em quatro capítulos. No primeiro, se apresenta o foco e o recorte da pesquisa, os objetivos e a justificativa da temática abordada. No segundo se abordam questões vinculadas à vida cotidiana ea questão rural no âmbito da escola. E no terceiro e quarto capítulos se aprofunda a análise no âmbito educativo escolar como espaço de prática profissional para os assistentes sociais, realizando propostas de intervenção.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que acompañaron este largo proceso de elaboración y que confiaron que podría ser posible, incluso cuando yo creía que no lo sería.

A mi familia, que nunca dejó de alentarme y acompañarme.

A los niños, niñas y sus familias que compartieron conmigo instancias de encuentros y relatos sobre su vida de todos los días y, mates de por medio, me permitieron conocerlos.

A los docentes de escuelas rurales, especialmente a Nancy, Gabriela, María Victoria, Mariana, María del Carmen, Beatriz.

A los colegas trabajadores sociales que compartieron conmigo sus experiencias, sus esperanzas, sus miedos y sus sueños.

ÍNDICE

RESÚMENES.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	5
ÍNDICE.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: Práctica Investigativa y Estrategia Metodológica	
1.1 Estrategia Metodológica:.....	12
1.2 Universo de Análisis. Localización.....	22
1.3 Las escuela rurales en el Sistema Educativo.....	24
1.4 Unidades de Observación.....	25
CAPITULO II: Vida cotidiana, cuestión rural y escolarización.	
2.1 La vida cotidiana.....	29
2.2 La cuestión rural. La definición social desde el territorio.....	32
2.3 Recorrido histórico.....	35
2.4 Familia en el ámbito rural.....	44
2.5 Pobreza en el ámbito rural.....	47
2.6 La educación y la escuela en el ámbito rural.....	51
2.7 La práctica educativa como práctica social en la escuela rural.....	55
CAPÍTULO III: El Trabajo Social en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires	
3.1 El papel de la educación.....	65
3.2 Sistemas educativos.....	67
3.3 Política educativa.....	69
3.4 Leyes educativas.....	72

3.5 Organización del sistema educativo provincial.....	78
3.6 El espacio escolar como espacio de inserción laboral.....	79
3.7 El Trabajo Social como práctica profesional.....	82
3.8 El Trabajo Social en la escuela.....	87
CAPÍTULO IV: El Trabajo Social en las escuelas rurales del Distrito de Cañuelas, espacio y práctica profesional	
4.1 Cuestión social y educación básica.....	98
4.2 El Trabajo Social en el ámbito rural.....	103
4.3 El espacio de las prácticas profesionales: las experiencias escolares	106
4.4 Aportes para pensar nuestro quehacer profesional.....	112
CONCLUSIONES.....	118
ABREVIATURAS.....	123
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.....	124

INTRODUCCIÓN:

La investigación que aquí se presenta se comienza a construir a partir de una serie de primeros interrogantes o cuestiones de interés que motivan la realización de una indagación desde el Trabajo Social, en el campo educativo formal, como espacio concreto de prácticas profesionales y como espacio ocupacional para los trabajadores sociales, en un tiempo y espacio geográfico definido.

Nuestra inserción laboral como trabajadores sociales en el ámbito escolar puede darse dentro de lo que se denominan Equipos de Orientación Escolar. En estos equipos, que trabajan bajo la órbita de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social dependiente de la DGCyE, venimos a cumplimentar el “rol de Orientadores Sociales”. Aunque no es una tarea que se asigna con exclusividad a los trabajadores sociales, ya que este “rol”, tal como se lo define desde la DGCyE¹, puede ser llevado a cabo por otros profesionales del área de las ciencias sociales.

Particularmente la inserción profesional que realizamos dentro de las escuelas también puede concretarse, aunque bajo otra sistematicidad, en tantos ejecutores de otras políticas públicas que “llegan” a las escuelas, concretizadas en programas sociales, proyectos, transferencia directa de recursos, etc.

Estamos hablando de la práctica profesional que se concretiza en una política pública particular, como es la política socio educativa. En el marco del presente trabajo ahondaremos la reflexión sobre estos conceptos rectores para el análisis del quehacer profesional.

Partimos de reconocer que el Trabajo Social como disciplina se ha vinculado históricamente con el espacio urbano. Es en las ciudades en donde se ha pensado la práctica del trabajador social en forma casi exclusiva. Así también es como se han diseñado la mayoría de las políticas públicas en las cuales intervenimos, es decir se han pensado y diseñado para implementarse en el ámbito de las ciudades.

¹ Ver Disposición N°76/2008, de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE.

Para la presente investigación, a la cuestión de la práctica profesional en el ámbito escolar le sumamos una demarcación territorial particular, que nos brinde elementos para poder analizar, repensar y reconstruir las prácticas existentes y aquellas posibles de diseñar en un ámbito que ha sido escasamente considerado para los análisis profesionales, como es el de las prácticas profesionales en el ámbito de la escuela rural.

Al emprender esta investigación, se plantean una serie de cuestiones o puntos de partida, tales como:

A. Se considera que las prácticas sociales y las concepciones de las personas sobre sus realidades constituyen una esfera de vital importancia para entender y explicar cómo se construye la realidad social.

B. La diversidad cultural, en las sociedades complejas, y pese a los procesos universalizadores de socialización, está atravesada por la desigualdad social, y en la constitución de ésta, la clase y la organización económico-social en un tiempo y en un espacio histórico determinados, constituyen modelos de identificación social y son núcleos fundamentales en la conformación de formas de pensar, de expectativas y prácticas sociales.

C. Las intervenciones que se realicen desde el Trabajo Social, necesariamente deberán incorporar el conocimiento y la comprensión de las vivencias, experiencias, explicaciones y opiniones de los sujetos, en el marco de procesos globales más amplios de reproducción social y también de cambio y/o transformación.

En el marco de la presente investigación, y puntualmente refiriéndonos a las cuestiones metodológicas, es de sustancial importancia explicitar desde qué concepción de sociedad y de hombre partimos para definir y entender los conceptos de educación, de prácticas sociales y de práctica educativa, de políticas sociales y experiencias escolares, entre otras cuestiones. Tal como plantea el Dr. Argumedo: “sólo explicitando la concepción de sociedad y de hombre es posible caracterizar una manera de entender lo que es educación de tal modo que no sea equívoca” (2010:1).

En el Capítulo I se abordan las cuestiones metodológicas de la investigación, definiendo nuestro problema de estudio, la hipótesis que guía la tarea investigativa y las categorías de análisis identificadas. Asimismo se

definen las unidades de observación sobre las cuales se realizó el trabajo de campo. Este un estudio no pretende realizar generalizaciones, sino que en él se pone el acento en cuestiones exploratorias y descriptivas.

En el Capítulo II se profundiza el análisis de los conceptos de vida cotidiana, cuestión rural y escolarización, realizando un recorrido histórico de los cambios operados en estos espacios en las últimas décadas.

En el Capítulo III se avanza en la definición, descripción y análisis de la práctica profesional del trabajador social en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Por último, en el Capítulo IV se particulariza dicho análisis en las realidades del quehacer profesional en las escuelas rurales del Distrito de Cañuelas.

Se trata así de dar cuenta de un recorrido teórico conceptual, y de un trabajo de campo realizado, en el marco de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata que pretende aportar nuevas reflexiones y elementos de análisis sobre nuestra tarea como trabajadores sociales, en el espacio rural, en relación las experiencias y recorridos escolares de niños y niñas de educación formal primaria.

CAPÍTULO I:
Práctica investigativa y
estrategia metodológica

1.1 Estrategia Metodológica:

La investigación que aquí se presenta se inicia en el marco de la Maestría en Trabajo Social de la UNLP-FTS, y se desarrolla a partir de diferentes y sucesivas aproximaciones al tema escogido, desde los inicios de dicho posgrado.

La importancia del proceso metodológico en una investigación de tesis se centra en la determinación del “cómo” se realizó el estudio. Se compone de una serie de acciones que tienen como objetivo describir y analizar los componentes del problema planteado, a través de procedimientos específicos. Estos procedimientos se componen de técnicas de observación y de recolección de datos pensados en función de los elementos que se deben operacionalizar, los cuales pueden dividirse en dos grandes campos: el universo de análisis y las variables. (Sabino, 118: 1992)

Partimos de explicitar la estrategia metodológica utilizada en el presente trabajo para contextualizar la investigación y dar cuenta de los marcos referenciales desde los cuales se realiza la misma. El estudio realizado es de tipo exploratorio, de carácter cualitativo, entendiendo al mismo como proceso interpretativo de indagación sobre una problemática social definida. Teniendo en cuenta la estrategia metodológica se toman elementos del estudio de casos y de los relatos de vida. En relación al estudio de casos, el mismo se define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (Stake, 1995:11)

Nuestro interés en investigar acerca de esta temática surge, a partir de la inserción laboral que hemos tenido en escuelas rurales del partido de Cañuelas, Provincia de Buenos Aires. Desde allí nos hemos acercado, y se ha trabajado, en las experiencias y recorridos escolares de los niños y niñas que concurren a escuelas ubicadas en zonas rurales y periurbanas ² del Distrito.

² En el Capítulo II se desarrolla en mayor profundidad el concepto de “lo rural” y “lo periurbano”, pero a fin de ubicar al lector, nos adelantaremos en la conceptualización y diremos que conceptualizamos a lo periurbano como un territorio en consolidación, bastante inestable en cuanto a la constitución de redes sociales, de una gran heterogeneidad en los usos del suelo. Ha recibido diversas denominaciones: la periferia urbana, el rur-urbano, la “ciudad difusa”, la frontera campo-ciudad, la “ciudad dispersa”, territorios de borde, borde urbano/periurbano, el contorno de la ciudad, extra-radio, *exurbia*, etc. Es un espacio que se define por la indefinición: no es campo, ni es ciudad. (Barsky, 2005: 1)

Algunos de los interrogantes que guían el trabajo de investigación tienen que ver con, ¿Cómo se desarrollan los trayectos escolares de los niños y niñas de escuelas rurales? ¿Cómo se caracterizan sus proyectos de vida? ¿Qué vinculaciones podemos encontrar entre estos proyectos y sus procesos dentro del sistema educativo formal? ¿Cómo pueden definirse y caracterizarse las situaciones de pobreza en estos sectores? ¿Cómo se configura el campo problemático del trabajo social en el ámbito rural?

Para llevar a cabo esta investigación se considera necesario conocer las características que adquiere el proceso de la educación formal en el espacio territorial rural y la vinculación con la vida cotidiana de los alumnos y de sus familias. También resulta necesario indagar acerca de las representaciones que tienen las familias rurales sobre la “escuela”, qué intereses y proyectos se depositan en la misma como institución del Estado y como instancia institucional de concreción de una política pública particular, como lo es la política socio educativa. Es por ello que se intenta recuperar la palabra dicha por los diferentes actores sociales (alumnos, docentes, familias, profesionales, etc.) que se ubican en el ámbito educativo rural.

Las hipótesis que guían la tarea de investigación tienen que ver con:

1. Los trabajadores sociales en la práctica profesional reconocen la importancia de la diversidad cultural que se vivencia en los sectores rurales.
2. Las prácticas profesionales del trabajador social en las escuelas rurales se encuentran limitadas y demarcadas por la definición de los roles establecidos desde el sistema educativo provincial para nuestro quehacer profesional.
3. Las familias que habitan las zonas rurales valorizan a la educación formal como importante para el desarrollo de sus proyectos de vida.
4. El trabajador social toman los conocimientos y las experiencias de los niños/niñas de escuelas rurales como insumos básicos para su quehacer profesional en la escuela.
5. Las políticas educativas no han tenido en cuenta las modificaciones atravesadas por los sectores rurales en los últimos 25 años.

6. Los programas diseñados desde las políticas educativas provinciales para la escuela rural, son adaptaciones de programas diseñados para el contexto urbano.

El objetivo general de la investigación es el de:

1. Indagar los recorridos y las experiencias que, dentro del sistema de educación formal primario, realizan los niños, niñas de sectores rurales pobres y sus familias, a fin de conocer las implicancias de este proceso en su vida cotidiana y en sus proyectos de vida; y las prácticas profesionales del trabajador social en relación a los mismos.

Los objetivos específicos tuvieron que ver con:

- a) Conocer acerca de las características del proceso educativo en el ámbito rural.
- c) Indagar acerca de las prácticas profesionales del trabajador social en la escuela rural relación a los recorridos escolares educativos.
- d) Analizar el papel asignado a la Educación formal en relación a los proyectos de vida de los alumnos pobres de zonas rurales.
- e) Indagar acerca de las manifestaciones de la diversidad cultural que se dan el ámbito escolar, desde el quehacer profesional del trabajador social.

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados se avanzó en el marco de un modelo metodológico de tipo cualitativo que intenta dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan a los mismos. Como investigación cualitativa, subjetiva y contextual, en ella se trabaja inductivamente, desarrollando categorías de análisis a partir de los sujetos con los cuales se trabaja, describiendo el contexto de estudio.

A partir de la hipótesis central que guía el trabajo de investigación se intenta la reflexión desde el Trabajo Social, con base en la referencia empírica, tomando algunos ejes que guían dicha reflexión.

A través de la lectura bibliográfica y el trabajo sobre el problema de investigación se fueron construyendo diversas variables que fueron puestas en juego a la hora del trabajo de campo y del análisis de dicho trabajo. Estas variables se vinculan a cuestiones tales como:

- las características que adquiere el proceso educativo formal en la escuela rural;

- las organizaciones escolares en el espacio rural;
- las condiciones sociales, laborales y familiares de los niños y niñas que desarrollan en estas instituciones sus experiencias escolares;
- las prácticas profesionales de los trabajadores sociales en este espacio.

De acuerdo al objetivo general se identifican las categorías de análisis de la investigación, las cuales son:

1. Las experiencias y recorridos escolares de niños y niñas
2. La vida cotidiana de familias de sectores rurales que se vinculan con la escuela rural
3. La práctica profesional del trabajador social en espacio escolar rural.

Para desarrollar esta tarea investigativa se recurre a la búsqueda bibliográfica y al desarrollo de un trabajo de campo centrado en escuelas rurales del distrito de Cañuelas. Se decide recurrir a fuentes primarias y al empleo de métodos de análisis y de explicaciones flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Nos basamos en un proceso interactivo en el que interviene el investigador y los participantes. (Vasilachis, 2006:4).

Se seleccionaron tres escuelas rurales del distrito, como unidades de observación. La selección de las mismas se realizó teniendo en cuenta los objetivos generales de la investigación, la inserción de profesionales de Trabajo Social en estas instituciones a partir del abordaje de situaciones conflictivas en las experiencias escolares de niños y niñas, la ubicación geográfica en el distrito de las mismas, las características organizacionales y de las comunidades cercanas a las escuelas donde pudo observarse la concurrencia de niños y niñas que viven en zonas rurales y concurren allí para la realización de sus estudios primarios básicos. Asimismo, en estas instituciones se han vivenciado la llegada de niños y niñas provenientes de sectores urbanos, que por diferentes problemáticas no han podido continuar sus estudios en las instituciones cercanas a sus domicilios, y concurren ahora a estas escuelas rurales.

Los instrumentos de recolección de información seleccionados presentan carácter flexible, en la búsqueda de dar sentido y de interpretar los fenómenos. Entre dichos instrumentos utilizamos a la entrevista, la cual se

define como "...una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree" (Spradley, 1979: 9). Se reconoce la importancia de las narrativas que "como género de acción y de representación verbal en la vida cotidiana que deben ser consideradas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles" (Vasilachis, 2006:31).

Tal como señala Rosana Guber, "desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro"(Guber, 2001:77)

En relación a las observaciones realizadas las mismas se encuadran en observaciones participantes conceptualizando a la misma como:

"el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades. Veamos cómo los dos factores de la ecuación, observación y participación, pueden articularse exitosamente sin perder su productiva y creativa tensión" (Guber, 2001:62)

Así podemos puntualizar que en el marco de la presente investigación se desarrollaron:

- *Observaciones participantes*, realizadas en tres escuelas rurales del partido de Cañuelas. En dichas observaciones se pudo registrar la forma en que se desarrollan los diferentes momentos de la vida escolar rural, y cómo son vivenciados por los sujetos inmersos en las mismas.
- *Entrevistas abiertas a docentes con un diseño intencional*, a través de las cuales se buscó conocer las concepciones acerca de la educación escolar rural, de la realidad de las escuelas donde desarrollan su trabajo docente, sus trayectorias laborales, sus conceptualizaciones acerca de los niños y niñas que asisten a esas escuelas y las particularidades que adquiere el proceso de educación formal en los sectores rurales, a partir de sus experiencias concretas.

- *Entrevistas abiertas a trabajadores sociales* que se han desempeñado como orientadores sociales en escuelas rurales del distrito, a fin de conocer sus concepciones, análisis, reflexiones y experiencias en torno a la práctica profesional en las escuelas rurales.
- *Entrevistas abiertas a familias de niños y niñas* que concurren a estas instituciones, para conocer el lugar asignado a la educación formal básica en el desarrollo de los proyectos de vida de esos niños y niñas. Así como también las relaciones que se establecen entre las familias y las escuelas, en tanto instituciones del Estado, con una presencia cercana y vinculada a la cotidianeidad de los grupos familiares.
- *Recupero de registros de los recorridos escolares de niños y niñas* que han atravesado o atraviesan sus experiencias escolares primarias, en las escuelas seleccionadas como unidades de observación. Dicho relevamiento se realiza a través de entrevistas en profundidad con las familias y referentes adultos de estos alumnos, a sus docentes, y directivos. También se considera la lectura de los registros escolares. Aquí cobra fundamental importancia la palabra de los niños y niñas protagonistas de dichos recorridos.

A través de la bibliografía utilizada se intenta profundizar el conocimiento sobre las cuestiones nodales que guían la intervención y el estado de la cuestión, en relación a las categorías de análisis de la problemática de investigación planteada. Se recurre así a libros, documentos, búsquedas digitales, publicaciones escritas y digitalizadas, artículos periodísticos, con el fin de recuperar los aportes de diversos autores. Los ejes temáticos de estas búsquedas se vinculan con: la educación, la escuela rural, el sistema educativo, la pobreza en sectores rurales, la práctica profesional del trabajador social en la escuela, los recorridos y experiencias escolares, la vida cotidiana, y las manifestaciones de la cuestión social en estos espacios geográficos. También se han utilizado diversos Documentos de la DGCyE. de la Pcia. de Bs. As. a fin de contextualizar la educación rural y el marco normativo de los trabajadores sociales dentro de las escuelas.

Teniendo en cuenta el objetivo central de este trabajo se destaca que el ámbito escolar rural ha sido escasamente considerado para los análisis desde

el Trabajo Social. Esta demarcación territorial particular nos brinda elementos para analizar, repensar y reconstruir las prácticas profesionales existentes y aquellas posibles de diseñar en un área considerada de vacancia para la producción teórica desde la profesión.

Teniendo en cuenta la perspectiva desde la cual se plantea la investigación, la estructura no está ausente, sino que, de acuerdo a los aportes de Bourdieu (1993:92), se pueden visualizar en ella las estructuras estructuradas y estructurantes. Para esto es necesario ampliar el universo de análisis, a nivel de los actores involucrados, incluyendo, no sólo a los niños y niñas y sus familias, sino también a sus docentes, auxiliares docentes, trabajadores sociales que se desempeñan o se vinculan con el sistema educativo provincial, expresiones de políticas públicas que llegan a la escuela. Se parte de considerar que:

“el proceso de interpretación del material cualitativo obtiene su fidedignidad en la tensión entre las hipótesis y categorías de análisis de la investigación y las categorías de interpretación de los sujetos sobre su mundo, a través de las cuales relatan sus experiencias y dan sentido a sus discursos” (Batallán y Varas, 1999:14).

Cuando nos referimos a experiencias escolares, hacemos referencia a una parte de la vida de los sujetos, relatadas por ellos mismos o por otros vinculados a dichas experiencias. Este concepto es utilizado como “concepto sensibilizador” (Vasilachis, 2006: 32) que nos permite acercarnos al contexto a estudiar.

Recuperar y desarrollar el análisis de las experiencias educativas escolares en tanto la manera en que los sujetos han atravesado o atraviesan la experiencia escolar permitirá conocer y analizar cómo fueron o son esas experiencias y permitirá además, recuperar las prácticas que, sobre esas experiencias escolares, se hayan efectuado desde el Trabajo Social, analizando las mismas

El concepto de recorridos escolares, conformados por diversas experiencias, implica ir más allá de la simple relación de condición social de origen y de una fácil proyección en cuanto al punto de llegada. Bourdieu (1991: 108) indica que:

“a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el *campo de los posibles* objetivamente ofrecidos a un agente determinado”

En otras palabras, como explicita el mismo Bourdieu:

“existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria nodal forma parte integrante del sistema constitutivo de la clase” (Ibíd., 1991: 108-109).

En este sentido, retomamos el concepto de “habitus”, como un sistema de disposiciones durables, traspasables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones, como un conjunto de esquemas de percepción, de valoración y de acción que predispone a un sujeto a hacer ciertas cosas en determinados contextos estructurados de acción.

Pero no obstante en esta situación, que se presenta como una acción reproductiva, es necesario destacar, tal como lo hace Agnes Heller, que el sujeto no está condenado a la mera pasividad:

“La persona humana como totalidad no es una marioneta tirada por las cuerdas de la costumbre. Las normas necesitan interpretarse en contextos siempre nuevos, las personas deben tomar iniciativas en situaciones imprevistas; deben enfrentarse también a las catástrofes de la vida cotidiana” (1991:69-70).

En términos teóricos, esto implica reconocer con Bourdieu que, si bien existe un conjunto de coerciones y exigencias del juego social, existe también un “sentido práctico”:

"la noción de estrategia es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente (...). Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego (...) El buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego."(Bourdieu, 1988:70)

Vinculado al recupero de las experiencias escolares, el mismo se enmarca en un análisis más amplio de la vida cotidiana de las familias y la pobreza en el ámbito rural, en clave histórica.

También se vincularán los conceptos de escuela y cuestión social, concretizándolos en las expresiones que adquieren en el desarrollo de la investigación realizada.

Se toman como guía para el análisis los aportes de Agnes Heller en torno a la vida cotidiana. La autora la define como:

“el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1970: 19).

Definimos a las familias en el medio rural como “unidades domésticas”.

Coraggio las define como unidades familiares que:

“...dependen principalmente del ejercicio de su trabajo para lograr su reproducción biológica y cultural (...) tiene como objetivo último la reproducción ampliada de la vida de sus miembros. “Ampliada” significa que no hay un nivel básico dado de necesidades que, una vez alcanzado, agota el impulso de la actividad económica, sino que, para todos los efectos prácticos, hay una búsqueda de mejoría en la calidad de vida sin límites intrínsecos, en buena medida por la introyección de valores y la construcción social de las necesidades impulsadas por la propaganda mercantil y los movimientos culturales de la sociedad” (1998:73).

Partiendo de estas categorías de análisis, se trató de contextualizar históricamente una práctica social concreta, como es la práctica educativa, en términos de datos estructurales. Luego, se pudo arribar a cuestiones más particulares de dicha práctica, al avanzar en la investigación, y al conocer cómo esta se desarrolla y acontece en los espacios territoriales demarcados previamente.

Para el abordaje de lo rural se revisaron las producciones sobre el campo, en tanto ámbito geográfico, teniendo en cuenta el recorrido histórico y las modificaciones que en función de ese recorrido han podido relevarse. El

objetivo de este primer paso fue el de reconstruir un entorno historizado y de varias dimensiones de análisis.

Así podremos analizar la práctica profesional del trabajador social en el ámbito escolar rural, a partir de su inserción como orientador social de un Equipo de Orientación Escolar, o desde un Equipo Interdisciplinario Distrital (en este caso se trata del E.D.I.A. Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) en escuelas ubicadas en el espacio rural y/o periurbano.

La demanda institucional hacia el trabajador social, que se inserta en este espacio laboral, versaron sobre cuestiones tales como:

1. Una marcada distancia entre los valores culturales que portan los niños y las niñas que ingresan en estas escuelas, y los que la escuela establece como valores y pautas culturales válidas a transmitir.
2. Recorridos y experiencias escolares, marcados por situaciones de ausentismo, abandono escolar, repitencias, sobre-edad³ que configuran situaciones de desigualdad en términos de pensar el derecho a la educación como instancia de inclusión socio cultural.
3. La concurrencia a escuelas rurales de niños y niñas provenientes de escuelas urbanas, escuelas que no han podido sostener esas trayectorias escolares, ubicando a la escuela rural como alternativa para la continuidad educativa formal de estos alumnos.
4. Las dificultades de los niños y niñas que han completado sus estudios primarios en escuelas rurales, para continuar con sus estudios secundarios, en escuelas urbanas.

En el marco de estas primeras aproximaciones a la caracterización de la problemática se plantea el interrogante acerca de cómo se configura el campo problemático del Trabajo Social, el cual se define y se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social (Rozas Pagaza, 1998:67-78), teniendo como eje vertebrador la cuestión de las experiencias escolares de niños y niñas en sectores rurales, considerando que las formas en que las mismas se

³Se denomina sobre-edad a la situación que se produce cuando un alumno/a cursa un año escolar con más edad que la prefijada para cursar ese año. Esto puede darse por varias razones, entre las cuales encontramos: repitencia de años anteriores, ingreso tardío al sistema, exclusiones y vueltas a la escuela en años escolares diferentes, entre otras.

desarrollan dan cuenta de procesos sociales más amplios, los cuales incluyen cuestiones vinculadas al campo problemático del Trabajo Social.

1.2. Universo de Análisis. Localización

El partido de Cañuelas se halla ubicado en el noreste de la provincia de Buenos Aires, distante 60 km. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y muy próximo a algunos partidos del conurbano bonaerense (La Matanza, Esteban Echeverría, Almirante Brown, entre otros).

En cuanto a la distribución demográfica, si bien la población rural descendió, continúa siendo elevada si se la compara con la de otros partidos de la provincia de Buenos Aires (39.6%)⁴, aunque un tercio de la misma residía en pequeñas localidades de menos de 2000 habitantes. Estas pequeñas localidades permanecieron sin grandes cambios en el interregno de los dos censos (1991- 2001), a excepción de los barrios ubicados en los límites con los partidos de Ezeiza y la Matanza, los que, junto con la localidad de Cañuelas, presentaron un mayor crecimiento demográfico en el último censo, por lo que hoy han pasado a ser centros urbanos⁵.

En la actualidad, su PBI está conformado en primer lugar por el sector secundario (especialmente agroindustrias), seguido por el sector servicios y por último el sector agropecuario, quien hace tres décadas era el principal articulador de la economía local. No obstante continúa siendo un partido con una vasta superficie rural (aproximadamente el 70 % de sus 120 mil has. de territorio total)⁶.

En este sentido y en función de analizar estrictamente el sector rural, en este partido se observan formas clásicas de producción asociadas a la actividad ganadera y a actividades intensivas agrícolas, por un lado, junto con otras de orientación productiva no agropecuaria o, incluso,

⁴Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

⁵Los datos del Censo Nacional de Población 2001 arrojan para Cañuelas una población de 42.420 habitantes, un incremento muy importante si tenemos en cuenta que en el año 1991 fue de 30.901 habitantes. Fuente: Censo Nacional de Población 2001.

⁶Ídem 5.

directamente no productivas (o residenciales en las que lo rural se incorpora más como “estilo de vida”).

Cañuelas se identifica con la actividad agropecuaria, ya que allí se ubican los inicios de la industria lechera, con la localización de la Estancia “La Martona”, y la llegada de los primeros reproductores bovinos de Pedigreé que tuvo el país. (Bardomás y Morettín, 2001:4).

Integra la denominada Cuenca de Abasto, junto con otros 16 partidos que rodean en semicírculo a la Capital Federal y a su área metropolitana. (Ibíd. ant.:5)

Según la zonificación elaborada por Andrés Barsky (1997), Cañuelas forma parte de la región agroproductiva Ganadera del Noreste Bonaerense. Esta clasificación implica que la ganadería produce el 90% del valor bruto de producción, representando la carne el 65% de ese valor y la leche el 25%. Entre las unidades ganaderas predomina la cría (43%) y en segundo lugar los tambos (33%). La estructura agraria de Cañuelas se caracteriza por el predominio de pequeñas explotaciones; el 56% del total tiene menos de 100 hectáreas y el 44% corresponde a menos de 50 hectáreas.

Por otra parte, la cercanía de Cañuelas a la Capital Federal y al Gran Buenos Aires y la facilidad de acceso que brinda la autopista han coadyuvado a una valorización de la tierra para usos no agrícolas, principalmente con el auge que han cobrado en la última década los barrios privados como lugar de residencia de población urbana y también el agroturismo.

Tradicionalmente esta zona se caracterizó por la presencia de pequeños tambos que abastecían al mercado de Buenos Aires a través del ferrocarril. Con los cambios en el sector lácteo (mayores exigencias de calidad por parte de la industria, concentración de los tambos y pérdida de importancia de la Cuenca Abasto en el sector lechero por desplazamiento hacia zonas ecológicamente más aptas, etc.) esta actividad perdió importancia, desapareció la mayoría de los tambos y, en general, la actividad agropecuaria perdió presencia como dinamizadora del desarrollo local.

1.3 Las escuela rurales en el Sistema Educativo:

La diferenciación entre Escuelas consideradas rurales o urbanas se realiza en base al eje del ámbito geográfico dónde se ubica la institución educativa. Desde la Dirección General de Cultura y Educación se refiere al ámbito geográfico como a:

“las características demográficas (cantidad de habitantes) y a las características físico-espaciales del territorio (configuraciones territoriales catastrales), donde se encuentra ubicado el establecimiento educativo” (DGCyE, 2008).

Siguiendo este eje de clasificación, las escuelas pueden definirse como:

- *Escuelas en ámbito urbano:* todas las escuelas ubicadas en localidades censales de 2000 habitantes y más y/o todas las escuelas ubicadas en localidades censales de menos de 2000 habitantes pero que, según el INDEC, se encuentran “comprendidas” dentro de otra localidad censal de más de 2000 habitantes.
- *Escuelas en ámbito rural:* todas las escuelas que se ubican en el amanzanado de una localidad censal de menos de 2000 habitantes y/o las que se ubican en campo abierto. A su vez, las escuelas en ámbito rural pueden diferenciarse en:
 - Escuelas en ámbito rural agrupado: todas las escuelas que se ubican en el amanzanado de una localidad censal de menos de 2000 habitantes.
 - Escuelas en ámbito rural disperso: todas las escuelas que se ubican en campo abierto.

Desde la DGCyE se puntualiza que la totalidad de escuelas primarias de la Pcia. De Bs. As, asciende a 4.316 establecimientos. De los mismas, 2.597 (60%) establecimientos se ubican en el ámbito urbano, mientras que 1719 (39%) son consideradas del ámbito rural, puntualizando que existen 29 (1%) establecimientos en el ámbito de Islas⁷.

El partido de Cañuelas cuenta con treinta y tres (33) establecimientos educativos de gestión pública del nivel primario. El 56% de estos establecimientos son categorizados por la DGCyE, como rurales. Sólo dos

⁷Fuente:<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm>

de ellos cuentan con Equipos de Orientación Escolar distritales, espacio privilegiado para la inserción de los trabajadores sociales en el sistema educativo formal provincial.

1.4 Unidades de Observación:

En el desarrollo de la investigación se trabajó con unidades de observación compuestas por tres escuelas rurales del distrito de Cañuelas. En cada una de las instituciones se indagó acerca de los recorridos escolares de los niños y niñas, recuperando datos significativos de la historia escolar, a partir de la palabra de los propios actores. Se trabajó en el registro de las vivencias, experiencias y significados que los docentes otorgan a su trabajo cotidiano y la relación con esos recorridos. Se indagó, acerca de la práctica profesional del trabajador social desarrollada en estas instituciones y con las familias de los niños y niñas. Se abordan así, cuestiones vinculadas a la vida cotidiana y a los vínculos establecidos con la institución escolar.

Las escuelas seleccionadas como unidades de observación se nuclean a partir de ser de nivel primario y por su ubicación geográfica. Dos de ellas se encuentran a una distancia del casco urbano del Distrito, mayor a la posible de recorrer caminando y no tienen acceso a medios de transporte público. Los directivos de estas escuelas han manifestado su preocupación por la situación de los niños y niñas que culminan su 6to. año y deben continuar en otras instituciones educativas urbanas, sus estudios secundarios obligatorios.

La Escuela Primaria N° 13 “Paula Albarracín de Sarmiento”, se encuentra ubicada en Camino Latapie, Cuartel I. Posee grados agrupados en tres secciones. Cuenta con tres docentes, una de ellas cumple funciones de directora con secciones a cargo. Se encuentra clasificada como Rural 1 y funciona únicamente en el turno de la tarde.

La Escuela Primaria N° 18 “José Hernández”, ubicada en el Camino Las Heras Cuartel III. Se encuentra clasificada como Rural 2 y funciona únicamente en el turno de la tarde. Cuenta con una matrícula total de quince alumnos, que residen en los campos cercanos a la escuela y recibe alumnos que residen en zonas urbanas del distrito. La escuela fue creada en el año 1928. La matrícula se organiza en dos secciones, con años agrupados; primero y segundo a cargo

de un docente; tercer, cuarto y sexto año (segundo ciclo de la E.P), a cargo de otro docente que también ocupa el cargo de Director del Establecimiento. Se cuenta con un docente de la Modalidad de Educación Artística, en el área de plástica y danzas, profesora de Educación física y profesora de idioma inglés. El personal auxiliar es un portero, quien también realiza las tareas de cocinero de la escuela.

La Escuela Primaria N° 16 “Manuel Belgrano”, se encuentra ubicada en la localidad de Santa Rosa, sobre el corredor de la Ruta Nacional N°3. Cuenta con seis secciones de 1° a 6° año. Es clasificada como Rural 1. Tiene una matrícula total de 103 alumnos. Se cuenta con docentes de la Modalidad de Educación Artística, Inglés y Educación Física. En ella se ubica un Equipo de Orientación Escolar de Distrito, integrado por un Orientador Social y un Orientador Educacional.

Se realizó una entrevista a los directivos de cada escuela y a los docentes de las mismas. También se realizaron entrevistas a familias de cada una de las escuelas seleccionadas. Se concurrió en diferentes momentos a las escuelas a fin de observar momentos de la vida escolar. Se efectuaron visitas a las escuelas. Se realizaron dos entrevistas a los profesionales trabajadores sociales de equipos de orientación escolar de distrito, con desempeño en escuelas rurales.

En el análisis de los datos relevados se organizó la información en tres cuestiones, en un primer momento: los discursos de los agentes escolares, los discursos de los trabajadores sociales y los discursos de las familias y de los niños y niñas que asisten a estas escuelas. Asimismo a través de las observaciones se pudieron obtener datos de la realidad escolar y de las relaciones que se establecen entre los diferentes actores mencionados. En un segundo momento se trató de vincular la información relevada con las características que adquieren las experiencias escolares de estos niños y niñas y con las prácticas profesionales de los trabajadores sociales llevadas a cabo en estas instituciones. La lectura de los datos se ilumina con la lectura bibliográfica para la comprensión de lo relevado, a lo largo de todo el proceso de investigación.

De esta manera se fue realizando el trabajo de campo y el análisis sobre dicho trabajo que se organiza en la presente tesis de maestría tratando de dar cuenta de la problemática planteada como cuestión nodal que guía el trabajo de investigación.

El análisis de las observaciones realizadas en las escuelas seleccionadas, los relatos obtenidos a lo largo de las entrevistas y de los momentos de encuentro con los actores sociales permitieron conocer y caracterizar el contexto en el que se desarrolla la investigación, junto al análisis de datos estadísticos provenientes del sistema educativo distrital y a la experiencia laboral de la autora. Todos estos elementos se constituyen en insumos básicos para la profundización y el avance de la investigación. Las conclusiones a las que se arriban no se plantean como puntos de cierre o de clausura, sino como instancias de apertura de nuevos interrogantes.

CAPITULO II:

Vida cotidiana, cuestión rural y escolarización.

En este capítulo se trabajará sobre los conceptos de vida cotidiana, cuestión rural y escolarización, como conceptos que enmarcan la investigación. Particularmente se intentará la articulación entre estas conceptualizaciones y caracterizaciones, las cuales se consideran fundamentales para avanzar en la elucidación de la práctica profesional del Trabajo Social, en estos espacios.

2.1. La vida cotidiana

Al utilizar el concepto de vida cotidiana se lo hace desde la conceptualización realizada por Agnes Heller (1970). La autora señala que la vida cotidiana se caracteriza por ser heterogénea y jerárquica. La heterogeneidad alude a los diversos ámbitos en que desarrollamos nuestra vida, definidos como ámbitos diferentes tanto en contenido y como en significación. La jerarquía da orden a la vida cotidiana y varía en cada época histórica, en función de las estructuras económico-sociales. La jerarquía, a diferencia de la heterogeneidad, no es permanente a lo largo del desarrollo histórico:

“La heterogeneidad es imprescindible para conseguir ese liso despliegue de la cotidianidad, y también hace falta el rutinario funcionamiento de la jerarquía espontánea para que las esferas heterogéneas se mantengan en movimiento simultáneo”(Heller, 1970: 40-41).

Esta definición de vida cotidiana y su consecuente caracterización se vuelven fundamentales en la reproducción de la vida social y en la continuidad de la vida humana. La autora señala entonces que “la reproducción del hombre particular es siempre la reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto” (Ibíd., 1970:16).

Siguiendo, entonces, en la línea de éste análisis, el contexto cotidiano que rodea a los grupos humanos y a los hombres y mujeres particulares, definen y dan el encuadre de la reproducción social. Estas condiciones son de carácter histórico, no han sido dadas de una vez ni permanecen inmutables a lo largo del curso de la historia, y como tales son cuestionables y modificables. Conocerlas será necesario para nuestro quehacer profesional, preguntándonos si es posible hablar de una vida cotidiana rural, o de una vida cotidiana para los hombres y mujeres del campo.

En este marco consideramos oportuno puntualizar la importancia de los aprendizajes significativos para la supervivencia, a los cuales se podría definir como aprendizajes relacionales⁸, ya que se desarrollan en la relación con el “otro” u “otros próximos” (Delval, 1999: 34). Sin bien se destaca la idea de que todo hombre nace con una inserción propia en su cotidianidad, estos aprendizajes relacionales resultan indispensables para la reproducción social. En el marco de esos aprendizajes también se ubican las relaciones que se dan en la escuela, entre los sujetos que allí desarrollan su cotidianidad.

Estas relaciones pueden o no entrar en conflicto con las estructuras de los ámbitos más próximos y primarios tales como la familia, previas a la experiencia escolar de los sujetos alumnos. Resaltamos la idea de que la vida cotidiana de los sujetos se desarrolla, se produce y reproduce en múltiples contextos y en diferentes ámbitos de pertenencia. Si bien nacimos insertos en la cotidianidad, se es adulto o se madura cuando se es capaz de vivir por sí mismo la cotidianidad (Heller, 1970: 41). Uno aprende los elementos básicos de las relaciones sociales en los pequeños grupos, cuando salimos a integrarnos en un grupo más amplio, deberemos recurrir a los elementos aprendidos en el grupo menor.

Si consideramos a las relaciones que se establece con el otro o los otros próximos, la escuela se constituye como espacio privilegiado para el desarrollo de éstas, en tanto en ella se convive, se produce el encuentro con otros, se crece, se muestran y vivencian normas y pautas convivenciales y referenciales diferentes a las familiares. Es por ello que se parte del reconocimiento de la escuela como componente y estructuradora, aunque no siempre estructurante, de la vida cotidiana de los sujetos.

En el marco de la vida escolar el sujeto enfrenta los primeros conocimientos significativos adquiridos en el ámbito familiar, con otro tipo de aprendizajes, que, siguiendo la categorización que realiza Delval (1999:30-31), son aprendizajes de tres tipos: los primeros tienen que ver con el desenvolvimiento en el medio físico, los segundos con la adquisición de las

⁸Hay conjuntos de conocimientos que el ser humano de cualquier época debe aprender, «es necesario saber usar –en mayor o en menor medida– las cosas e instituciones del mundo en el que se nace» (Heller, 1970:41), dicho aprendizaje relacional ocurre porque se vive con otros seres y porque para sobrevivir en el mundo el sujeto debe aprender a usar los objetos y a hacer determinadas actividades.

capacidades sociales y el tercer tipo se refiere a los aspectos más generales de la vida. Estos conocimientos se adquieren a través de diferentes vehículos que pueden ser la actividad guiada por los adultos y compañeros, la actividad propia y la social, ésta última nos llega a través de narraciones, rituales sociales, de la actividad escolar o de la lectura. Tales aprendizajes serán los básicos y necesarios para poder movernos en el mundo.

En la vida cotidiana los sujetos producen y reproducen una cierta continuidad de acciones que la constituyen como tal. Consideramos posible plantear, siguiendo este análisis, que la escuela forma parte de esa vida cotidiana. En el ámbito escolar también se dan una serie de acciones pautadas y continuas con un marco referencial propio: en la escuela hay tiempos pautados para las actividades (actividades áulicas, de juego, de examen, etc.). Es decir, la escuela es heterogénea, se enmarca en una estructura jerárquica, predeterminada y con regularidades cotidianas, tal como se caracteriza a la vida cotidiana. A la escuela se asiste todos los días, existe una rutina conocida por todos y se espera que sea respetada, hay horarios demarcados para la realización de las actividades, entre otras cuestiones.

Se podría entonces plantear que la vida escolar es vida cotidiana, formando **parte** del mundo de los sujetos, y que los trayectos escolares que en esa vida se construyen, forman parte de los trayectos de vida, que informan y, de algún modo también, definen a éstos últimos. De allí la importancia que la vida escolar reviste para los sujetos no sólo en su presente inmediato, sino también para el proyecto futuro. Tal como se manifiesta en las entrevistas:

“venir a la escuela, después hacer los deberes, y volver a venir, es lo de todos los días...” (A. niña de 5to año.)

“...y lo que define a los pibes muchas veces es a qué escuela van, a qué grado van, puede ser una de las primeras cosas que le preguntan cuando lo conocen... define su día a día, la escuela le sirve también para ubicarse en el mundo” (M., T. S, en Equipo de Orientación Escolar)
“yo vengo a esta escuela porque queda cerca, pero cuando ‘pase’ voy a ir a otra que está más lejos... una que trabajan en cosas del campo... como mi papá...” (R. niño de 6to. Año)

A partir de las observaciones realizadas, en los relatos informales registrados con docentes y familias se puede observar como la escuela cercana al lugar de residencia es visualizada como la escuela donde “deben” asistir los hijos. Se registra una escasa consideración de elecciones diversas. Se podrá establecer un paralelo entre la “escuela del barrio” en lo urbano, y la “escuela de acá, de esta zona” como la única posible para realizar el recorrido escolar primario. Ya desde la elección institucional el cuestionamiento a sus formas organizacionales u operativas se ve obturado por la carencia de servicios alternativos de educación formal. Asimismo la pertenencia a un determinado lugar de residencia es asociada a esta institución estatal:

“los chicos de esta zona, de estos campos de alrededor, vienen a esta escuela, muchos de los padres también vinieron acá... se conocen todos... aunque siempre aparece alguien nuevo” (G., Directora Escuela Primaria).

Esto demarca una vinculación estrecha entre las familias y las escuelas de la zona, relación que se viene desarrollando y consolidando en la historia familiar.

2.2. La cuestión rural. La definición social desde el territorio

La reflexión, sobre algo cotidiano se hace obligatoria para alejar del pensamiento común la idea de “lo rural vs. lo urbano”, de “Campo vs. Ciudad”.

Pensamos lo rural, colocándolo en un proceso que incluye condicionantes y resultados, un proceso en donde el porqué de sus orígenes tiene tanta importancia como sus transformaciones.

Los interrogantes que se nos presentan en torno a este análisis refieren a: ¿qué elementos tomamos en cuenta para entender la ruralidad o el espacio rural?, ¿es el número de habitantes un indicador válido?, ¿podemos tomar la estructura social como elemento revelador de la variación del espacio rural?, ¿es la organización económica de cada período histórico la que determina la morfología, el funcionamiento y la organización de este o estos espacios?

Será necesario tener en cuenta que el análisis acerca de las diferencias entre el campo y la ciudad, entre lo rural y lo urbano, es de larga data en el

ámbito de la reflexión social, más específicamente en el campo de la antropología y la sociología.

Para comenzar podríamos definirlo, desde el papel que desempeña en la organización económica, como el espacio donde se desarrollan funciones agrícolas y donde se producen los medios para la subsistencia, pero esto no resultaría adecuado dado que lo estaríamos considerando sólo desde una perspectiva economicista.

Si consideráramos un análisis dualizado y de oposición entre campo-ciudad, una definición diría que el campo es todo aquello que no es la ciudad (García Canclini, s/d, 1997). Siguiendo al autor:

“... este enfoque, muy usado en la primera mitad del Siglo XX, llevó a enfrentar en forma demasiado tajante el campo como el lugar de las relaciones comunitarias, primarias, enfrente de la ciudad, que sería el lugar de las relaciones asociadas de tipo secundario, donde habría mayor segmentación de los roles y una multiplicidad de pertenencias”. (García Canclini, s/d, 1997).

Si reducimos el concepto de lo rural a todo lo que no es urbano, estaríamos considerando a éste como en una escala superior y ligándolo al ideal de progreso social y económico. Pero esta diferenciación descriptiva resulta insuficiente para explicar, en palabras del García Canclini (1997): “las diferencias estructurales, ni las coincidencias frecuentes entre lo que ocurre en el campo (...) y en las ciudades”

Consideramos entonces adecuado plantear este análisis desde una perspectiva diferente. Creemos necesario identificar lo rural no ya como lo opuesto a lo urbano sino como “unidad de hábitat”, definiendo a esta unidad como los centros o puntos de concentración de población sedentaria:

“Estas unidades de hábitat se consideran en vinculación estrecha con el espacio que las circunda, formando junto con éste sistemas de hábitat, definidos, entre otras cuestiones por los lugares de trabajo y el radio en que se realizan las migraciones laborales diarias. De esta manera podríamos superar la tradicional separación entre el campo y la ciudad para comenzar a pensar en este espacio como una unidad más amplia

caracterizada por la división del trabajo y por los movimientos espaciales ligados con ese espacio”(Íbid., s/d,1997).

Nos parece oportuno entonces dejar de considerar al medio rural como el medio natural, como en palabras de Artemio Baigorri (1995:9) “el ecosistema del campesinado, sino más bien como un artificio, más una parte de la urbe global, con formas y funciones distintivas y propias.”

Asimismo, no es posible sostener aquella dicotomía campo-ciudad, dado que en la actualidad son muy fuertes las interrelaciones entre ambos espacios territoriales, no solo desde la esfera económica, sino también desde la política y la social:

“para seguir estudiado hay que irse al pueblo, acá no hay secundaria... igual ahora es más fácil es como que queda más cerca, será porque vamos más que antes...” (M. madre de alumna)

“antes los chicos que venían acá eran todos del campo... y eso se notaba... ahora es una mezcla... traen cosas de otros lados, ya no es sólo la escuela el lugar adonde salen, van a otros lugares y eso se nota, interactúan más con cosas que antes no había...”(D., docente de escuela rural)

“yo trabajo acá hace doce años, los chicos venían todos a caballo, ahora algunos vienen de escuelas del centro, los padres eligen esta escuela porque les parece más tranquila, a veces los chicos no se adaptan, les cuesta un poco, ya no se ven alumnos a caballo o son los menos...” (P., docente escuela rural)

Será necesario repensar el espacio rural, no ya como espacio desbastado, vacío, homogéneo y de escaso valor para el análisis, sino como una “unidad de hábitat” (García Canclini, 1997: 17) donde las relaciones sociales también se producen y reproducen. Quizás el desafío pase a determinar las particularidades que esas relaciones adquieren en este territorio particular, en donde la vinculación con uno de los medios de producción fundante, la tierra, demarca las formas de la vida cotidiana de los sujetos. Sin ser poseedores de este medio de producción fundamental, se la utiliza con estrategias de supervivencia y de vinculación que aumentan en su complejidad, en donde las categorizaciones parecen no ser suficientes para explicar estos

fenómenos y en donde el vínculo con lo urbano no parece perderse sino, y por el contrario, redefinirse.

2.3 Recorrido Histórico:

Las realidades rurales actuales deberemos definir las a partir de un recorrido histórico que nos permita vislumbrar los procesos de cambio y transformación que se han producido en estos espacios.

El modo en que se construyeron las sociedades a partir de la conquista de América, diferencia cuatro matrices societales: la plantación esclavista, la hacienda semiservil, la estancia asalariada y las comunidades indígenas, aunque esta última no es una matriz de producción pre capitalista (Ansaldi, 2001: 25).

En las plantaciones esclavistas el trabajo esclavo es aplicado a la producción de mercancías para el mercado externo. Estas formas de organización, se construyen, sobre la base de la microsociedad, fundada en un proceso de producción en donde las relaciones están marcadas por la posesión-desposesión de la libertad lo que implica que se despoja al sujeto de su condición humana. Este tipo de relaciones y por ende, la organización social que se establece con ellas, se terminan cuando termina la esclavitud.

La hacienda semiservil, como forma de organización del territorio y del trabajo productivo, en cambio, tuvo mucha más capacidad para adaptarse a los cambios y por eso pudo persistir en el tiempo. Comienza a partir del siglo XVII, con una baja inversión de capital en el trabajo indígena, el cual no era remunerado. Se producía para un mercado local o regional. Las relaciones de producción eran serviles reguladas por una venta que pagaba el campesino, organizada de modo jerárquico.

La estancia asalariada se constituye en una unidad de producción en la segunda mitad del siglo XVIII en el espacio del Río de La Plata, sur de Brasil, Uruguay, litoral argentino, y provincia de Buenos Aires. Era un área pobre en la que no había esclavos ya que eran costosos. Surge a partir de las vaquerías, era una pequeña cuadrilla de hombres que salían a caballo a vaquear⁹:

⁹La vaquería en términos simples era el lugar dónde se concentraba el ganado cimarrón en grandes cantidades, por sus aguadas y calidad de pastos. "Vaqueadas" (vaquear) era el acto de reunir el ganado que luego se arreaba para poblar estancias de Misiones, Buenos Aires, Santa Fé, Brasil, etc.

“los primeros latidos del futuro corazón productivo de la Argentina se dan en las tierras cercanas al Río de la Plata, a partir de la vaquería, una empresa de características cuasi capitalistas” (Sartelli, et. al. 2008: 45-46)

El desarrollo de ésta forma de organización territorial y productiva no requirió una alta inversión de capital. Las economías latinoamericanas, en relación al intercambio, eran capitalistas, pero no de producción capitalista porque no podían diferenciarse las dos clases fundantes de este sistema de producción.

El elemento común de las tres es que establecieron relaciones entre personas sin evitar la aplicación de políticas clientelares y paternalistas. Se trató de estructuras sociales jerárquicas en donde la subordinación y la sumisión eran las notas características.

La era del desarrollo industrial capitalista consagró la megápolis como el elemento vertebrador alrededor del cual se articulan las sociedades modernas:

“Para producir y reproducir los medios de vida y de producción, los hombres establecen determinados vínculos y relaciones mutuas, dentro y por intermedio de las cuales ejercen una acción transformadora de la naturaleza, o sea, llevan a cabo la producción” (Iamamoto, 2001).

El capitalismo necesitó, en sus fases de instauración y expansión, del desalojo del campo para constituirse como modo de producción. Desde el surgimiento del modo de producción capitalista, “según Marx la drástica ruptura entre el campesinado y la tierra es el “secreto de la acumulación primitiva” (Martinelli, 1992:58).

Esta ruptura permitió responder a la necesidad de una burguesía en ascenso, de una fuerza de trabajo libre que se inserte en el mercado laboral, identificado, en un principio con la fábrica, y localizado territorialmente en las ciudades. De esta manera el medio rural pierde significatividad en cuanto al requerimiento de mano de obra.

Esta separación se hizo de forma coercitiva, a partir del traslado del foco de producción y de los medios de producción para el acceso a la subsistencia, a las urbes/ciudades. Tal como postula Robert Castel:

“la condición proletaria era una situación de cuasi-exclusión del cuerpo social. El proletariado era un eslabón esencial en el proceso naciente de industrialización, pero estaba destinado a trabajar para reproducirse y, según las palabras de Auguste Comte, “acampaba en la sociedad sin ubicarse en ella” (1997:271).

La condición de clase, las condiciones peculiares de trabajo y las condiciones peculiares de existencia social son elementos determinantes de las conciencias de las personas y de los grupos. Y esto es constitutivo del proceso de construcción de identidad de clase:

“El intenso desarrollo del capitalismo, en su fase mercantil, se hizo acompañar por la creación de una fuerza de trabajo asalariada y destituida de los medios de producción. La trayectoria del trabajador se dio en camino opuesto al de la burguesía, pues en la medida en que ésta fue determinando su enajenación de los medios de producción, al comenzar por la tierra, pasando enseguida por sus actividades artesanales, el trabajador fue siendo compelido a someterse al trabajo asalariado, indispensable para proveer su subsistencia familiar” (Martinelli,1992:30).

La estructura de la organización social rural se vio atravesada y modificada radicalmente a partir de este desalojo:

“Más que por sus características intrínsecas, la ruralidad era explicada en función de sus carencias y rezagos con referencia al paradigma de progreso que constituía el entorno urbano-industrial. De acuerdo con el standard de bienestar de éste, eran construidos (...) los indicadores socioeconómicos de desarrollo y de mejora de la calidad de vida de la ruralidad. En definitiva, el enfoque del *continuum* rural-urbano, las teorías de la modernización y las perspectivas críticas con respecto a éstas tenían en común una visión etnocéntrica, unilineal y ascendente del proceso histórico. Éste era concebido como continuo progreso hacia la sociedad urbano-industrial, cuyo paradigma europeo-occidental era considerado como la culminación del proceso civilizador. Idea de progreso que estaba presente en casi todos los clásicos del pensamiento sociológico y, en cierto modo, continuó legitimando la

mayoría de los sucesivos desarrollos teóricos de la Sociología rural” (Entrena Durán, s/d, 1998).

Durante la etapa del modelo de industrialización por sustitución de importaciones, asumido en nuestro país entre las décadas de 1930 a 1970, del Siglo XX, se impulsa el proceso de modernización de la agricultura en América Latina. Se producen fuertes inversiones en infraestructuras, en apoyos tecnológicos, y en la consolidación de una serie de instituciones que regulan o promueven la actividad agropecuaria. En este contexto, el sector agropecuario habría de proporcionar los alimentos baratos y los requerimientos de divisas para el proceso de industrialización. No obstante, se produjo una redistribución de ingresos hacia la emergente clase trabajadora y las clases medias. Las crisis periódicas de los balances de pagos y los procesos inflacionarios reflejaron algunas de las limitaciones de estas estrategias.

Durante esta etapa adquieren un importante protagonismo los medianos y pequeños productores agropecuarios, el campesinado y, en algunos países, los trabajadores rurales. En numerosos países asumen gran importancia el movimiento campesino y la lucha por la tierra. Se reafirman numerosas reformas agrarias de diferentes tipos, cambios en las políticas agrarias que modifican sustancialmente las modalidades de funcionamiento del sector.

En los años '70 los cambios en el panorama mundial incidieron significativamente sobre el sector agropecuario de los países del tercer mundo en general, y en particular de los países latinoamericanos. Los ajustes estructurales empiezan a tener efectos en el sector agropecuario al potenciarse desregulaciones de todo tipo, aperturas y privatizaciones que afectan a gran parte del andamiaje institucional y empresarial desarrollado en la etapa anterior (Teubal, 2001:47)

Siguiendo el recorrido que hace Sartelli:

“en las últimas décadas, se han producido cambios profundos en el agro argentino, promovidos principalmente por la explosiva expansión del cultivo de la soja, expansión que aún continúa, desplazando otros cultivos y a la ganadería, y ganando espacio en áreas hasta hace unos años no aptas siquiera para la producción pecuaria” (Sartelli, 2008: 47)

En muchos casos las exportaciones no tradicionales reemplazaron la producción de alimentos básicos, generándose escasez y alzas de sus precios, afectando de este modo a la población más pobre.

Tal como señala Teubal:

“Las agencias internacionales, en particular el Banco Mundial, promovieron estas exportaciones no tradicionales en el marco de las políticas de liberalización del comercio y ajustes estructurales....Sin embargo, los éxitos de mercado de estas exportaciones no siempre fueron acompañados por los correspondientes beneficios sociales. Asimismo, en muchos casos estos nuevos productos de exportación afectaron la producción de alimentos básicos de consumo popular masivo, y desplazaron a grandes contingentes de campesinos, pequeños productores agropecuarios y trabajadores del medio rural”
(2001 :47-50)

Estos cambios en las exportaciones de la región reflejan cambios más profundos. Por una parte, los protagonistas de importancia, los principales beneficiarios de estas nuevas exportaciones, son grandes inversores, compañías extranjeras y distribuidoras. Las grandes empresas han acumulado tierra utilizada en la producción exportable, mientras que los productores más pequeños tienen serias dificultades para poder continuar produciendo frente a la competencia de los mayores (Sartelli, 2008: 102).

Asimismo, los apoyos que tradicionalmente realizaban los gobiernos de muchos países latinoamericanos en favor de la producción de alimentos básicos cayeron y fueron sustituidos por nuevos apoyos a productos de exportación.

Consideramos importante resaltar los cambios en las prioridades en materia agropecuaria: la tierra, vista históricamente como un recurso que debía ser utilizado para la producción de alimentos básicos, se destina cada vez más a la producción agropecuaria exportable capaz de generar los recursos requeridos por el país para pagar los servicios de su deuda externa.

Esta modalidad de política que abre el campo a procesos de globalización, motorizada en muchos casos por las grandes corporaciones transnacionales agroindustriales, se difunde a lo largo y a lo ancho del

continente. La consolidación de un sistema agroalimentario mundial bajo la égida de grandes corporaciones transnacionales, conjuntamente con las políticas de liberalización y de ajuste estructural aplicables al medio rural, son factores que influyen significativamente sobre la “nueva ruralidad” en ciernes de América Latina (Aparicio, Giarracca y Teubal , 1992:61).

No cabe duda de que se han ido estableciendo pautas, estructuras, tendencias y nuevas formas organizativas que estarían transformando profundamente al medio rural.

En décadas recientes la cuestión agraria cobró una nueva entidad en América Latina, enmarcada en estos procesos de globalización y de ajustes estructurales que la acompañaron. Muchos de los fenómenos que se manifiestan en la actualidad en el medio rural latinoamericano pueden relacionarse con la naturaleza de dichos procesos y con algunas de sus consecuencias. Entre ellos se destaca la exclusión social que generaron.

Muchos de los fenómenos que se agudizaron en estas décadas reflejan la intensificación del dominio del capital sobre el agro en el marco de un proceso capitalista crecientemente globalizado: la difusión creciente del trabajo asalariado; la precarización del empleo rural; la multiocupación; la expulsión de medianos y pequeños productores del sector; las continuas migraciones campo-ciudad; la creciente orientación de la producción agropecuaria hacia los mercados; la articulación de los productores agrarios a complejos agroindustriales en los que predominan las decisiones de núcleos de poder vinculados a grandes empresas transnacionales o transnacionalizadas; la conformación en algunos países de los denominados pool de siembra, etc. Todos estos factores pueden ser relacionados con procesos de globalización y con procesos tecnológicos asociados a ellos, incidiendo sobre la exclusión social en el medio rural y afectando así a la mayoría de los productores y trabajadores rurales, sean éstos medianos y pequeños productores, campesinos o campesinos y trabajadores sin tierra, incluyendo a los trabajadores y medianos y pequeños propietarios no agropecuarios del medio rural (Teubal, 2001: 46-47).

Siguiendo a este autor, se señala que:

“La mayor concentración de la tierra, la consolidación de un nuevo latifundismo en el medio rural relacionado con el capital financiero y agroindustrial, la mayor concentración del capital en los diversos sectores que integran los sistemas agroalimentarios de los países latinoamericanos, la provisión de nuevos insumos y tecnología agropecuaria, la transnacionalización de partes importantes del sistema agroindustrial al que se asocia el medio rural, y la estrecha articulación y creciente integración vertical en el interior de importantes complejos agroindustriales, son asimismo fenómenos que pueden relacionarse con los procesos de globalización en ciernes”(Íbid., 2001: 47)

Los procesos productivos se han tornado más desterritorializados y mundializados (Bardomas, Morettin, s/d: 2001); en ese contexto, la agricultura ha perdido presencia en las áreas rurales y, muchas veces, ya no resulta decisiva para configurar la organización y distribución del territorio local en el que se desarrolla.

Es necesario, entonces, para poder comprender la expansión de la lógica de la producción y el intercambio del sistema capitalista que se instaura, considerar el advenimiento del Estado Moderno, considerando que es el Estado Moderno el que detendrá el monopolio de la violencia física y simbólica legítimas sobre un territorio determinado.

Se configura así una realidad nueva, en donde los sujetos son atravesados por las profundas modificaciones que conllevan la constitución del modo de producción capitalista.

Consideramos necesario puntualizar que estas transformaciones son contemporáneas con el desarrollo del Estado Nacional y con un fuerte proceso de concentración de poder en los centros urbanos, perdiendo así centralidad y significatividad el medio rural.

El Estado Moderno es una construcción social que se desarrolló en el tiempo y fue objeto de lucha y conflicto social entre intereses y proyectos contrapuestos. Siguiendo en esta línea de análisis, no es posible dejar de considerar al mercado y al modo de producción capitalista, en su forma contemporánea, independientemente de estas transformaciones en el plano de

la política y el derecho, que se manifiestan y objetivan en instituciones sociales novedosas.

Economía y política existen en una sociedad determinada, conformada por, agentes dotados de ciertas características objetivas y subjetivas, tales como condiciones de vida, propiedad, cultura, valores, etc. El capitalismo, como forma de organización económica y social, tiene y necesita de un "espíritu" (Weber, 2008:38), es decir, produce subjetividades y comportamientos diferentes.

El modo de producción capitalista es una forma histórica de producción social, se basa en relaciones entre clases sociales.

Se ha podido observar a lo largo del recorrido realizado, cómo estas modificaciones y cambios producidos en el ámbito rural y en las relaciones sociales que allí se establecen, permean la vida cotidiana de los hombres y las mujeres que desarrollan en estos espacios su vida cotidiana. Estos cambios son percibidos como realidades que no permiten cuestionamientos y en las cuales los sujetos no visualizan posibilidades concretas de cambio, no se ven a sí mismos como posibles productores de cambios significativos sobre esas realidades.

En referencia al proceso histórico atravesado por el sector rural argentino, los fenómenos evidenciados no son ajenos a las transformaciones operadas en el resto de la economía durante las últimas décadas.

En la realidad actual coexisten campesinos pobres, campesinos medios, familiares capitalizados. Su desaparición involucra distintos niveles desde donde se produce la "caída", como también diferencias regionales y productivas, y plantea interrogantes sobre las condiciones en que dichos sujetos han logrado o no reinsertarse como agentes económicos. Los que continúan en la producción están sometidos a situaciones de vulnerabilidad. En muchos casos, sus ingresos no alcanzan a cubrir niveles mínimos de subsistencia; en otros, no pueden mantener el pequeño capital acumulado.

En cuanto a los asalariados, los Censos de Población de 1980, 1991 y 2001, muestran una disminución de su peso dentro de la PEA agropecuaria entre 1980 y 1991. Eso sería consecuencia de la progresiva incorporación de

tecnologías que aumentan la productividad y disminuyen la necesidad de mano de obra rural:

“a diferencia de los mercados de trabajo tradicionales a medida que la agricultura se vuelve más compleja e integrada, los requerimientos de trabajos cuantitativos y –crecientemente- cualitativos exceden los aportes efectuados desde la familia o los mercados informales” (Neiman, 2001: 15)

En ellos pueden verse las diferentes características de los asalariados: los "puros" que viven únicamente de la venta de su trabajo en los mercados agropecuarios o los que combinan trabajo agropecuario y no agropecuario (pluriactividad); los "golondrinas" que se insertan en ciclos largos o cortos de migración; los permanentes y los transitorios; los calificados y no calificados; los asalariados a porcentaje ("tanteros", medieros o contratistas) que asumen los riesgos de la producción, aportando también el trabajo del grupo familiar. (Íbid., 2001:79-80).

Si bien estas realidades habrían permanecido durante muchos años en nuestro país, es importante destacar que recientemente, en el año 2011, se sanciona el nuevo régimen de trabajo agrario, bajo la Ley N° 26.727. El mismo establece, entre otras cuestiones, la continuidad del vínculo contractual para los trabajadores temporarios contratados de manera consecutiva por el mismo empleador para la realización de tareas cíclicas o estacionales, contratación se convierte automáticamente en permanente discontinua. Esto significa que a partir de la segunda contratación, se tienen los mismos derechos que trabajadores permanentes de prestación continua. También se destaca el establecimiento de la jornada laboral de ocho (8) horas al día y cuarenta y cuatro (44) horas semanales, culminando la jornada el día sábado a las 13hs. Asimismo se crea el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATEA) como ente autárquico en jurisdicción del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS). En el mismo deben inscribirse todos los empleadores y trabajadores agrarios que desarrollen sus tareas en el ámbito del Régimen de Trabajo Agrario.

Se destacan entonces los cambios que se vienen produciendo en relación a las condiciones laborales de los trabajadores rurales, partiendo del

reconocimiento de derechos antes no considerados, cuestiones que seguramente beneficiarán a los trabajadores rurales y a sus familias.

2.4 Familia en el ámbito rural

La realidad nos muestra que en toda la historia del trabajo rural el pequeño productor no podría llevar adelante su tarea sin el acompañamiento de su familia que día a día asume responsabilidades laborales de envergadura que configuran esta única fuente de ingreso económico familiar: trabajos en la chacra, tambo, producciones intensivas, aspectos administrativos y contables:

“Yo cuido el parque de la casa donde vienen los dueños, y ella (su pareja), se ocupa de la cocina. Ahora le han ofrecido hacer tareas en la oficina” (A. padre de un alumno)

En la aproximación a la vida cotidiana de las familias y de los niños que viven en la pobreza rural, se recurre, en muchas ocasiones, al análisis de estas realidades desde un criterio de “normalidad”, el cual se construye sobre la base de un modelo único de familia y de crianza hegemónico, derivado del estigma de la pobreza, y el cual obtura otras lecturas posibles sobre esas realidades.

La nominación de familias pobres para un sector de la población, conlleva la supuesta identificación de una “cultura compartida”. Así se califican los hábitos, prácticas o usos cotidianos de vastos sectores de la población, homogeneizándolos. En este sentido, cuando se habla de pautas de crianza tradicionales en los sectores pobres, probablemente se oculta una gran heterogeneidad de prácticas existentes entre las distintas familias, atendiendo a diversas situaciones relativas a aspectos tales como composición familiar y estrategias de supervivencia, entre otras.

Las familias que se consideran en este proyecto de investigación desarrollan su cotidianeidad en condiciones muy diferentes a las familias de sus padres, implementando nuevas estrategias más “adaptadas” a las tendencias actuales de producción y reproducción de la vida social. Establecen con el medio una relación ampliada, es decir, sus ámbitos de desarrollo cotidiano no se restringen al medio rural cercano donde se insertan, sino que se establecen vínculos más amplios, que incluyen a los sectores urbanos.

Sin embargo sigue presente el relato de la propia identidad a partir de las historias del campo y de los pueblos rurales, “sus representaciones sociales

no hablan de rupturas, sino de continuidades, y se relacionan, aún viviendo en los pueblos, con la producción y la agricultura”(Cloquell et al., 2007: 17)

“... nosotros vinimos para acá hace dos años, al tambo... antes estábamos en una ‘guachera’.... Es cría de terneros... nosotros somos del campo, acá nos criamos” (S., ama de casa, mamá de una alumna).

Cuando se aborda la categoría de familia rural, se la podría identificar como una “red social de sustento” (Ibíd.: 25), en el sentido de que, dentro de ella se podrá disponer fácilmente de mano de obra para las tareas rurales, en un marco de flexibilidad y permanente utilidad. Las posibilidades de subsistencia y reproducción se basan, en la familia rural, fundamentalmente en la capacidad que sus miembros desarrollan para el trabajo, el cual está demarcado por ciclos productivos temporales, con momentos de mayor y de menor demanda. Esta organización familiar particular determina, entre otras cuestiones: una relación particular con el medio inmediato en la que se inserta, una valorización de las tareas, diferenciada por importancia para la subsistencia, y no tanto por las características y necesidades propias de cada miembro del grupo familiar. Siguiendo a los autores:

“La red familiar opera simbólicamente cuando los productores familiares “planifican” la forma de comenzar un proceso productivo; culturalmente, en la medida que puede responder al mandato del jefe de familia que emite un saber y controla el trabajo; y económicamente, en el sentido de aporte de trabajo sin constitución de un fondo de salario; es un capital social en términos de Bourdieu y contribuye a la posibilidad de captación de un mayor ingreso y, por ende, al mantenimiento de la familia en la producción.” (Cloquell et al., 2007: 25)

La transmisión de los valores y del saber requerido para la reproducción de la vida ha sido, esencialmente, un asunto familiar y del entorno, compartido progresivamente con la escuela. En tanto el retiro de los niños de la escuela es coherente con la necesidad de fuerza de trabajo del grupo doméstico. El papel formativo de la familia se acentúa cuando se reside o migra a la ciudad, donde los beneficios de la instrucción están más presentes que en el campo:

“se aprende haciendo en el campo, siempre fue así, acá nadie te enseña, es lo que traés y cómo te las arreglás con eso” (P. encargado de campo, padre de un alumno)

“Mi señora ayuda mucho, lleva a los chicos a la escuela, nos trae la comida, hasta en la juntada de granos nos ayuda a veces.... Cuando andamos muy jugados, ayudan todos...” (F. peón rural, padre de una alumna)

En el marco de economías campesinas que coinciden con la organización familiar, cada miembro del hogar tiene, según sexo y edad, un papel en la reproducción familiar de modo tal que esta fuerza de trabajo familiar en conjunto construye un reparto de funciones y tareas. De este hecho deriva la imposibilidad de separar a la familia de la unidad económica en tanto la familia campesina es una unidad de producción y consumo:

“las tareas se reparten, a cada uno lo que pueda hacer, la mayoría ayuda en el tambo, sino también están el cuidado de los animales y de la casa. Pero a la escuela van los chicos, a veces faltan, pero sino van siempre, es que a veces se los necesita” (M. mamá de una alumna)

“lo ayuda al abuelo con las gallinas los caballos, lo tengo que mandar a buscar para que vuelva y vaya a la escuela, siempre me hace problemas, a él le gusta el campo, como al padre... que se le va a hacer” (A., mamá de un alumno)

Es necesario considerar que lo que se nomina comúnmente como infancia, no ha sido ni ha representado lo mismo a lo largo de la historia y para los diferentes actores sociales. Tampoco las vivencias en torno a la infancia han permanecido estables. Entendida como construcción social adquiere características específicas que a su vez la definen:

“La infancia ha variado. Cuando tratamos de entender qué son los niños nos encontramos con papeles ya obsoletos, con bibliografía que se refiere a una realidad que no es la que nos convoca desde los chicos reales. Nuestros conocimientos se encuentran con que lo real de ha desplazado o, más precisamente, se va escapando. Por eso se trata de situar un recorrido para situarnos en el hecho de que estamos en ese recorrido, tratando de entender qué son los niños hoy...la escuela y la

familia instituyen la figura del infante: un futuro ciudadano inocente y frágil, que aún no es sujeto de la conciencia y que tiene que ser tutelado pues ahí, en el origen, está contenido el desarrollo posterior.”(Corea, Lewkowicz, 2004)

Al pensar en la infancia que transcurre en los escenarios rurales, ya sea en las tareas de la casa o como ayudantes del padre o la madre en las labores agrícolas u otras, podemos ver que no fue una situación de pasividad, sino que transcurrió sin grandes fronteras entre lo que actualmente entendemos por niñez y la edad adulta:

“los chicos se crecen rápido, son chicos por poco tiempo, igual nosotros éramos grandes más temprano, pero igual crecen rápido” (M. mamá de una alumna)

2.5 Pobreza en el ámbito rural

En el espacio rural podemos encontrar una forma de entender y satisfacer las necesidades, que a su vez, señala una forma de vincularse con un determinado orden social, siendo ésta una vinculación histórica.

A la hora de indagar sobre la “pobreza rural”, nos encontramos con variados estudios que definen y caracterizan estas situaciones desde el ámbito urbano. Podríamos relacionar la escasez de este tipo de estudios vinculados al ámbito rural, con la escasa visibilidad de estos fenómenos de pobreza, y por otro lado, con la diferenciación en cuanto a la cantidad de pobladores que se ubican en el espacio rural, en relación con el urbano. Es necesario, comenzar el análisis partiendo de considerar la heterogeneidad de las situaciones de pobreza que podemos encontrar en el ámbito rural. Nos interesa en particular dar cuenta de las formas en que ellas se vinculan y condicionan la cotidianidad de los sujetos.

La consideración de la heterogeneidad de la pobreza rural y de la existencia de situaciones de empobrecimiento constituye un paso fundamental para comprender el fenómeno.

Asimismo, este análisis, debe dar cuenta de cómo los "pobres rurales" viven y perciben su situación y sus perspectivas. Es decir, qué es ser pobre desde la perspectiva de los sujetos. En ese marco, visiones sobre el

desplazamiento de la producción o la exclusión social que surgen de los análisis macrosociales, adquieren una nueva dimensión.

La pobreza rural no sólo se expresa a través de indicadores de tipo económicos, tales como ingresos, relación de éstos con la satisfacción de necesidades básicas, sino que también afecta las visiones y representaciones que los sujetos pueden tener acerca de sus posibilidades y horizontes. Su percepción e identidad está vinculada a dimensiones económicas, pero también culturales, históricas y simbólicas:

"Ser pobre" en el medio rural aparece asociado a la condición campesina y, por ello, es percibida como una situación de subordinación social, siendo esto una referencia a la posición en la estructura social y a relaciones de dominación.

La condición de "pobres" en el medio rural va más allá de la insatisfacción de ciertas necesidades básicas y comporta situaciones de estigmatización de los propios sujetos, de sus prácticas cotidianas y de sus estilos de vida. En este sentido, sus demandas apelan también a la dignidad y la autoestima.

Es de destacar la relevancia de un proceso novedoso: el desplazamiento de trabajadores transitorios rurales y su inclusión en el sector de asalariados periurbanos. Estos sectores son englobados en la categoría de pobres rurales:

"antes sólo se vivía del campo, ahora hay que dividirse... un poco acá, un poco en el pueblo... y así se va tirando" (F. alambrador y peón rural)

La pobreza rural se expresa entonces en un conjunto de variables y situaciones de carencias que generan a su vez situaciones de desigualdad. Esta desigualdad está dada no sólo por la posesión de ciertos bienes y el uso de determinados servicios, sino por la carencia de infraestructura básica para el desarrollo la vida cotidiana.

"Yo vivo en el campo, a mí me gusta acá. Igual ahora se va mucho al pueblo, mucho más que antes... a comprar... a ver.... para hacer trámites.... todo eso es allá. Es más fácil para ir... no se... el camino está igual, pero uno va más" (A. Mamá de alumno)

Existen otro tipo de recursos a los que no se accede, estos son determinados servicios sociales básicos que no son provistos por el Estado en

calidad y cantidad suficientes, lo cual aumenta la desigualdad. Ser pobres también significa estar excluidos e incluso desconocer la existencia de derechos que los asisten en tanto que ciudadanos.

Es importante tener en cuenta la variedad de situaciones que pueden quedar incluidas en la categoría de pobres rurales, tanto en lo que refiere a sus características socioeconómicas, sus niveles de ingreso, sus estrategias de supervivencia como a las actividades y regiones en las que están insertos.

“Antes... mi viejo que siempre trabajó en el campo, quería llegar al campo propio, ¿vivo? Esa era su meta... quería llegar ahí... yo hoy me digo y bueno.... Que estudien y salgan del campo.... Vivir bajo patrón siempre.... Uno ve que no va a llegar nunca al campo propio”. (R. peón rural)

“parece que en el campo la cosa es más complicada... puede que sea diferente, no sé... pero no sé si es más complicado. Cuando no se tiene lo mínimo para la subsistencia, no se tiene, pero acá se vive como que es así, da la sensación de que hay que mover otras cosas, cuestionarlas diferente” (G. directora escuela rural)

El aislamiento geográfico introduce un conjunto de dificultades que bloquean el acceso a múltiples recursos. Impide la adecuada comercialización de los productos y la comunicación con los centros urbanos que proveen los servicios que no se prestan en las zonas rurales

La pobreza rural no sólo se expresa a través de indicadores objetivos referente al nivel de cobertura de las necesidades básicas o recursos controlados por las unidades productivas. La pobreza es asociada a la condición de campesino, y por eso, es percibida como una situación de subordinación social. Son sumamente escasas las posibilidades de repensar las relaciones de trabajo que se establecen en ámbito rural, marcadas por la precariedad, la falta de registro adecuado y el no acceso a los seguros básicos de cualquier trabajador. Estas formas de empleo condicionan la vida de los trabajadores rurales, y se han sostenido de tal manera que se consideran “naturales” y “normales”.

Es necesario problematizar este concepto tan en boga, relativo a la vulnerabilidad social, para evitar utilizarlo como una “especie de sinónimo” de la

desigualdad. El concepto de vulnerabilidad hace referencia a tipos de vínculos, y dentro de estos vínculos, a la densidad que éstos adquieren con ciertas cuestiones o condiciones. Muchas veces se recurre a dicho concepto para intentar explicar las carencias o "los desajustes". Se considera que la utilización de este concepto remite a una percepción más de tipo individualizada y personalizada de la pobreza y de las carencias. Se pasa a depender de la calidad de los vínculos que se "puedan" establecer, como manera principal de enfrentar la "vulnerabilidad" y las maneras en que esta se manifiesta. En realidad se considera adecuado hablar de condición de desigualdad y no de condición vulnerable.

Siguiendo a Inés Dussel (2005) la autora recupera los aportes de Charles Tilly, quien habla de la desigualdad persistente y coincide con él en considerar que:

"...la desigualdad no es un estado definido de una vez y para siempre, sino como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos colectivos e intervencionales: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos. La desigualdad persistente necesita de vínculos de mutua conexión e interacción: no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con "los desiguales" sino por el reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes (Dussel, en Tedesco (comp.) et. al., 2005: 86-87)

La condición de ser pobres en el medio rural va más allá de la insatisfacción de ciertas necesidades básicas y comporta situaciones de estigmatización de los propios sujetos, de su práctica cotidiana y de sus estilos de vida. En estas situaciones se vinculan el estigma, la reivindicación del derecho a ser incluido y el acceso a la educación, el cual es un servicio altamente valorado por los campesinos:

"... acá el patrón cree que somos todos brutos.... Por eso mandamos los hijos a estudiar... para que no les pase lo mismo..."(A. ayuda a su pareja en las tareas del campo, pero se define como "ama de casa", mamá de una alumna)

Ser pobre también significa estar excluido y desconocer la existencia de derechos. Las situaciones de pobreza rural incluyen un conjunto de recursos bloqueados que atentan contra la participación del sector en la toma de decisiones que contribuyan a su visibilidad social: los pobres rurales son escasamente visibilizados y por eso nos son considerados como sujeto de políticas sociales, por parte de los sectores decisores, tales como los gobiernos locales o sus expresiones en organismos de ejecución de políticas públicas. El escaso peso político de estos sectores excluidos disminuye a su vez la aplicación de recursos genuinos en obras de infraestructura que permitan mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones.

Se sostiene a lo largo del recupero de las experiencias de las familias la centralidad del trabajo como eje estructurador y organizador de la vida cotidiana de los integrantes de las unidades domésticas, aunque se continúa considerando a la educación formal como elemento importante de movilidad social ascendente. La concurrencia de los niños y niñas de estas familias a la escuela es considerada como reaseguro de esperanza en un futuro diferente al que les toca vivir a diario.

2.6 La Educación y la Escuela en el ámbito rural

La diferenciación entre escuelas consideradas rurales o urbanas se realiza en base al eje del ámbito geográfico dónde se ubica la institución educativa.

El Ministerio de Educación de la Nación definió, entre las prioridades de política educativa para la gestión 2004 -2007, la atención a las diferentes temáticas que se relacionan con la educación en la ruralidad.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) avanza en explicitar y nombrar a la Educación Rural como una modalidad del Sistema Educativo. Se define a las modalidades como:

“aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a

la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.” (Ley Nacional de Educación, 2006).

Con relación a la Educación Rural expresa:

“La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.”(Ley Nacional de Educación, 2006).

El Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación se constituye, en el año 2004, en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD).¹⁰ Desde este espacio se comienzan a diseñar las líneas de acción destinadas a los establecimientos educativos, de todos los niveles, ubicados en zonas rurales de todo el país y se considera que es necesario dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que se encuentran aisladas considerando los contextos particulares. Se plantea, así, la importancia de que todos los jóvenes rurales completen la EGB (Educación General Básica) en sus lugares de residencia; que todos los niños cursen el nivel inicial en escuelas de sus comunidades; disminuir la tasa de sobreedad de los alumnos; capacitar a todos los docentes rurales para el trabajo en plurigrado¹¹; abastecer a las escuelas rurales de los servicios básicos (agua, energía eléctrica, infraestructura adecuada, equipamiento). En esta Área se plantean tres líneas centrales de acción: plurigrado, agrupamiento de escuelas y especialización en educación rural para el nivel primario.

En la definición utilizada se establece que esta Educación, es una de las alternativas que:

“procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales

¹⁰ Ver en: <http://www.me.gov.ar/curriform/masrural.html>

¹¹ Se trata de grupos áulicos de alumnos y alumnas que concurren a diferentes años/grados de escolaridad, pero lo hacen en forma conjunta con un mismo docente, quien debe diversificar las tareas de acuerdo a los grados que atiende.

y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Ley Provincial de Educación N° 13.688, 2006).

La educación rural, por su parte, históricamente considerada un dispositivo de integración sociocultural, encuentra competencia en ese rol ante la aparición de nuevas formas y agentes de socialización.

Para el ámbito rural el acceso a la educación formal estará significado como un proceso de inserción sociocultural que trasciende los límites espacio-temporales de la institución formal educativa. Dice el art. 48 de la Ley Provincial de Educación N° 13.688:

“La educación que se desarrolla en ámbitos rurales continentales y de islas es aquella que (...) dispone de una vinculación próxima y accesible a las escuelas, garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, articula los proyectos institucionales con el desarrollo socio-productivo, la familia rural y la comunidad, favorece el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales”.

A partir de 2006, y para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley de Educación Nacional (Art. 49) y en la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, se comienza a implementar, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) dirigido a todas las escuelas rurales del país. Este Programa tiene por finalidad respaldar la política del gobierno nacional orientada a mejorar la cobertura, eficiencia, calidad y gestión del sistema educativo en el sector rural, apuntando a generar acciones de política educativa para la Educación en contextos rurales. Desde este Programa se financian actividades como la producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular y capacitación docente; provisión de bibliotecas para todos los niveles, videotecas institucionales, útiles escolares, laboratorios, juegotecas, equipamientos multimedia-informáticos; diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local; mejoramiento de los servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura; desarrollo de materiales pedagógicos y asistencia técnica al área de educación intercultural y bilingüe; producción de

programas de TV con contenidos para escuelas rurales (Horizontes) y relevamiento de escuelas rurales (Censos).

Encontramos en la educación rural, aunque también en los escenarios urbanos, que las experiencias escolares pueden ser diversas. Muchas veces esas experiencias no se condicen con las características que asumen formalmente los procesos de aprendizaje, pensados más en términos de recorridos teóricos, estables y previsibles. Es importante reconocer que las situaciones de desigualdad social generan relaciones de conflicto con el aprendizaje, principalmente cuando estas desigualdades y los consecuentes problemas que se construyen, no se correlaciona con la diversificación de propuestas y estrategias que garanticen la continuidad de las experiencias escolares, y las re signifiquen, otorgándoles nuevamente sentido para los sujetos a quienes van dirigidas.

Así, los factores que consideramos necesario resaltar son:

- En el ámbito rural se vivencian y experimentan situaciones de exclusión socio cultural.
- Se observa una postergación en la toma de decisiones acerca de la propia existencia y de la construcción de los proyectos de vida.
- Los niños no acceden al sistema educativo con 6 años de edad y la asistencia a la escuela comienza a disminuir a partir de los 11 o 12 años.

En esta caracterización intervendrían dos factores importantes, por un lado un sistema verticalista, y por el otro, la visualización que las familias de zonas rurales tienen de este sistema regulado, por lo que de él pueden obtener para su realidad cotidiana, la cual les impone trabajar muy tempranamente.

El sistema educativo a partir de la reforma se expandió y esta expansión pone de manifiesto los límites para dar respuestas a desafíos aún no resueltos: una real inclusión socio educativa y posibilidades de acceso, permanencia y egreso del sistema. Es por esto que uno de los principales problemas de la educación deriva de la desigual distribución y participación en la educación como bien social según los sectores y las áreas geográficas.

La educación, planteada dentro de una estructura académica reglada por el sistema educativo y concretizada en una secuencia articulada de ciclos,

requiere en zonas rurales de una instancia más, no sólo con los otros niveles del sistema sino con otras instancias educativas por fuera del ámbito escolar.

Desde la DGCyE se homogeniza a la educación rural con la educación en las islas, partiendo de una definición del espacio rural desde el “paisaje”:

“El paisaje cambia, la realidad se repite. Aislamiento, grandes distancias a recorrer, habitantes dispersos y... la presencia de una escuela en el ámbito rural.” (DGCyE, Fundamentos de la Educación Rural, s/f).

Desde esta instancia de acción de gobierno se regula la organización de la educación rural y de islas a partir de la definición de la necesidad de “promover el diagnóstico, desarrollo e implementación de políticas educativas y capacitación orientadas a la promoción, fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de la comunidad rural, que atiendan a una política de desarrollo rural sostenible inserta en la construcción del Proyecto Nacional en el marco del Bicentenario” (D.G.C.y E. Resolución 1909, La Plata, Junio 2008). Se destaca en esta Resolución un claro interés en el sostenimiento de los procesos de arraigo de las comunidades rurales en sus espacios territoriales. Es así como la escuela ubicada en el hábitat rural se constituye en uno de los elementos que podrían nuclear a las comunidades cercanas y articular las acciones para que este arraigo se consolide. Se dota a la escuela de una función integradora de la sociedad local, sin embargo cabe preguntarse si se plantea en esta propuesta una real inclusión y un respeto por las características socio culturales que en el medio rural sus ocupantes portan, construyen y reconstruyen cotidianamente.

2.7 La Práctica Educativa como práctica social, en la escuela rural

Partimos de entender a la práctica educativa como una “dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etc.” (Freire, 2009: 74). Consideramos a la educación como una práctica social, y en tanto tal debemos reconocer que la misma porta un sentido y se vincula con el proceso histórico. Este sentido se manifiesta en las acciones de los sujetos que desarrollan dicha práctica.

Creemos, que la escuela se ve desde esta perspectiva, como representante del Estado y efectivizador de la política socio educativa, sin embargo no se visualiza a la escuela sólo como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que puede promover la afirmación y la transformación de los sujetos.

Cuando se habla de acercar los contenidos escolares a las realidades de los alumnos podemos encontrar experiencias estereotipadas de estos intentos que buscan más el rescate cuasi anecdótico de la vida cotidiana rural y no el reconocimiento de la riqueza que esas experiencias cotidianas encierran:

“...bailamos el pericón, las chacareras... nos gustan esas cosas, nosotras las bailamos...” (N. Alumna escuela rural)

“...hacemos manualidades, a veces, a mí me gusta más dibujar, a veces se dibuja en la escuela, no se puede siempre, ...” (R. Alumna de escuela rural)

Así es como se puede observar que se organiza un acto escolar donde se rescatan viejas formas de vida en estas zonas, convocando a antiguos habitantes, con escaso margen para que las nuevas generaciones puedan expresar qué es en el hoy y en el ahora, con la introducción de las modificaciones propias de la modernidad, la vida en el campo, qué diferencias pueden encontrarse con los años anteriores. Se resalta, en ciertas acciones escolares, la importancia del rescate de los “viejos tiempos”, donde todo parece detenido e inamovible. Sin embargo se comienzan a ver experiencias que rescatan la cotidianeidad de la vida en estos sectores, reconociendo los cambios operados en las últimas décadas, desde una mirada más plural.

Se ha podido observar que los integrantes adultos de las familias con las que se trabajó presentan, en muchos casos, niveles bajos de escolaridad. La participación de las familias en la vida escolar, en muchos casos, se mantiene en un nivel formal y/o de colaboración para con la institución ante un requerimiento de ésta. Se asume y acepta lo que la escuela brinda, enseña y planifica, existiendo escasos espacios de cuestionamiento o de participación más activa en la vida escolar. La palabra del agente educativo, cobra valor de incuestionable, casi tan “sagrada” como la del patrón:

“Nos llama para los actos, a veces para organizar cosas, mi marido es el presidente de cooperadora, se ocupa, viene consigue lo que le piden....”

(A. mamá de alumnos)

“a la escuela venimos siempre.... A la maestra la conocemos hace mucho...” (P. padre de alumnos)

Sin embargo la relación que se establece entre las familias y la escuela no parece perderse, sino consolidarse y comienzan a vislumbrarse experiencias más significativas en estos vínculos, promovidos tanto desde la institución escolar como desde las familias, a partir del reconocimiento de las diversidades y de la inclusión de estos cambios en el quehacer cotidiano, desde la escuela.

La localización de las familias en un campo en particular, lugar en el que viven y trabajan, otorga elementos de pertenencia que participan en la definición de la identidad familiar. Se ha podido observar como el lugar de residencia, contribuye a definir la identidad: “nosotros somos los del campo de....”

Sin embargo a pesar de realizar tareas similares, de establecer relaciones similares con los patrones en condiciones de vida similares, es escaso el reconocimiento de estas semejanzas. En parte porque existen pocos espacios de encuentros comunitarios que permiten descubrir a los otros, en un común nosotros. A su vez esta atomización de la vida cotidiana, demarcada por extensos tiempos de trabajo y escasos tiempos libres, revela que el nivel de organización comunitaria es bajo, limitando aún más las posibilidades de reclamos y luchas conjuntas por mejores condiciones de vida. La escuela se erige como lugar de encuentro de las familia, pero no se reconoce aún, las posibilidades del encuentro, para la organización comunitaria y el reconocimiento de las condiciones de vida actuales que generarían un cambio en las estrategias de reclamo y organización.

Consideramos importante en este punto avanzar en la reflexión acerca de la diversidad cultural y el significado que ésta ha tenido en el marco de las reformas educativas enunciadas, y a la hora de las prácticas concretas de los actores sociales.

El enfoque y la práctica de la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo social vigente, sino cuestionadores muy serios de tal modelo. Tal como señala Quineche Meza (2010):

“El razonamiento dialéctico empleado por la pedagogía crítica trata de iluminar los procesos sociales y educativos de cuatro maneras: primero, mostrando cómo los simples dualismos (colonialidad-modernidad, oriente-occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, tradicional-moderno) limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y cuarto, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales educativos que esperamos comprender y mejorar. Desde Marx, se ha tratado de mostrar cómo el pensamiento humano se ha desarrollado en relación con las condiciones sociales, y cómo el movimiento de las ideas y de las prácticas sociales y económicas se produce mediante un progreso de oposiciones y, a partir de las situaciones anteriormente opuestas, de trascendencias en las nuevas ideas y prácticas” .

Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado Nacional (homogeneizadores por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural, que mantienen la desigualdad, la interculturalidad crítica parte del problema del poder. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales mientras que la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde los sujetos que han sufrido una historia de sometimiento y subordinación.

La diversidad se manifiesta en la realidad cotidiana como diferencias, que también podrá ser manifestación de diferencias en cuanto al poder para decidir sobre la propia vida, para poder llegar a ser lo que se quiera ser o aspirar a ser lo que se quiere ser. Es decir, la diferencia en cuanto al acceso a

los bienes materiales y culturales de una sociedad no sólo hace a los sujetos diferentes, sino que también los ubica, a unos respecto de los otros, en situaciones de desigualdad. Podríamos entonces afirmar que las relaciones entre sujetos sociales podrán no sólo ser diferentes, sino que podrán ser también desiguales.

En este sentido consideramos importante puntualizar que la diferencia es una propiedad relacional que tan sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades. Según Bourdieu (1997:16) esta idea de diferencia fundamenta la noción misma del espacio. El espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de toma de posiciones a través del espacio de las disposiciones. Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y de decisión, afecciones diferentes. La diferencia existe pero no basta para firmar la existencia de las clases, lo que existe entonces es un espacio social de diferencia en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual.

En el sistema social en el cual se organiza el sistema educativo con espíritu de masividad, estas relaciones de desigualdad se evidencian y vivencian cotidianamente. Aunque muchas veces se las defina apelando a la estrategia de igualar conceptualmente la diversidad con la desigualdad.

Un niño o niña de sector rural pobre puede no tener un acceso igualitario si comparamos sus experiencias escolares con las que se desarrollan en la zona urbana. Hay que tener en cuenta que los días de clases dictados efectivamente son sustancialmente inferiores en zonas rurales, dado que por cuestiones climáticas en varias ocasiones los docentes y/o los niños y niñas, no pueden llegar hasta las escuelas.

Como puede observarse, la idea misma de educación se amplía reconociendo las particularidades de diferentes grupos sociales y necesidades educativas, comprometiendo al Estado en la institucionalización de las modalidades educativas. El Estado debe, no ya promover, sino garantizar el acceso, la permanencia y la oferta educativa. Así, la inclusión en la diversidad pasa a ser un derecho enunciado de los ciudadanos y una obligación del Estado.

Sin embargo no puede dejar de considerarse, que si bien se reconoce la diversidad cultural, continúan vigentes ciertas prácticas homogeneizadoras y de diferenciación, basándose en cuestiones “naturales”, en representaciones particulares de las relaciones sociales y culturales, que siguen priorizando un modelo cultural “único”, “superior”, a alcanzar. “La diferencia es construida cuando se imaginan y asignan determinados rasgos o características a ciertos conjuntos sociales o culturales de manera arbitraria o fundada” (Domenech, 2006).

Cabe entonces analizar las categorías de diversidad y de desigualdad. En la lectura de los artículos que componen las normas que regulan al sistema educativo, existe un reconocimiento a las diversas realidades que vivencian los sujetos a los cuales se enfoca esta política socio educativa. Sin embargo el reconocimiento de esta diversidad no alcanza para reconocer la existencia de desigualdades en el acceso, la permanencia y la promoción del sistema. Desigualdades del orden de la organización social que les da origen. Por lo que se podría postular que las estrategias que plantean una mayor cobertura educativa, un acceso irrestricto al sistema y la garantía de la permanencia en el mismo, se convierten en postulados acotados, ya que una buena parte de la realidad de los sujetos a los cuales se dirigen, es ocultado bajo la premisa de la supuesta “diversidad”, con la que son caracterizados. Lo diferente es diverso, pero en el caso educativo es necesario reconocer que lo diferente, en muchas ocasiones, también es de orden desigual. Y que esta desigualdad se transforma en exclusión, en el marco de una normativa que pretende reconocer la diversidad como parte constitutiva de la cuestión que aborda

Se corre así el riesgo de negar las desigualdades de orden societal, bajo la categoría de diversidad cultural. Es así como la diversidad puede ser utilizada, en ocasiones, como legitimación de la exclusión social que padecen determinados colectivos, entre ellos, niños y niñas de sectores rurales pobres.

Precisamente, la uniformidad y homogeneización, características de nuestros sistemas educativos, es uno de los factores que genera desigualdad. La diversidad no ha de ser sinónimo de desigualdad, aunque en muchos casos el tratamiento inadecuado de dicha diversidad conduzca a la desigualdad educativa. La diversidad es un elemento que nos enriquece y un bien social, ya

que nos aporta distintas visiones del mundo. Las desigualdades, por su parte, son producto de las diferencias de poder al interior de una sociedad y que redundan en la exclusión de los grupos que no pertenecen a la cultura dominante. En este sentido, las desigualdades son una manifestación de la negación de las diferencias o de un tratamiento homogeneizador de estas.

“Quienes hoy padecen los efectos negativos de las desigualdades sociales latinoamericanas no presentan las mismas características que las de la época del apogeo del Estado-nación y si la escuela de entonces pudo en gran parte ofrecerles un marco de contención cultural y políticamente más integrador, el mundo mucho más fragmentado y heterogéneo de la pobreza actual no está al margen de los procesos de individualización” (Sidicaro, 2009:143).

La insistencia en la aceptación de la diversidad cultural puede entonces, llevar implícita tácitamente, una invitación a la aceptación de la desigualdad social, como una manifestación más de la diversidad cultural.

A partir de las observaciones realizadas, y teniendo en cuenta las experiencias laborales de la autora, muchas veces se vivencia la llegada de alumnos provenientes de zonas urbanas, a las escuelas rurales, cuyos trayectos escolares se caracterizan por la discontinuidad, el conflicto y son calificados como “fracaso”. Muchas veces se recurre a las escuelas rurales para que allí, los niños y niñas que ya han pasado por varias escuelas urbana, continúen sus trayectorias escolares.

Esto respondería, a nuestro entender, a dos cuestiones asentadas en representaciones o imaginarios sociales sobre el mundo rural: por un lado la identificación del espacio escolar rural como un espacio carente de conflictos, más acotado en cuanto a los actores que en dicho espacio se interrelacionan, y por ende, más “sencillo”; y por el otro, las distancias reales de las escuelas rurales que ubican el “niño/a problema” en otro contexto más alejado y menos visible.

En el recupero de experiencias escolares en relación a estas cuestiones se puedo relevar la situación de C., un alumno de 5to año que ha concurrido pasado a cuatro escuelas del centro, y es enviado a una de las escuelas rurales observadas. Es diariamente llevado en un remis, desde su casa, y

cuando el camino le permite ingresar. Comparte el espacio áulico con alumnos mayores y menores a él. Si bien ha podido establecer vínculos significativos con la docente, se comienzan a vivenciar conflictos con otros docentes y con sus compañeros que nuevamente ponen en cuestión la continuidad de su recorrido escolar. A la hora de pensar los puntos de encuentro entre C. y sus realidades cotidianas y las de sus compañeros, son escasos los elementos comunes que permitan armar una historia compartida y significativa para ambos. Asimismo C. es un niño con diversas problemáticas de salud, escasamente atendidas y que condicionan significativamente su estar en la escuela. Al dialogar con su mamá ella nos comenta:

“él necesita ser querido, que se lo reconozca, ya no se mucho que hacer.... Otro cambio de escuela... otro fracaso... y allá tan lejos, pero al principio parecía que iba a andar bien, aunque esto también pasó en las otras escuelas, igual con una sola maestra, es difícil,... por ahora va bien, pero no sé, tiene pocos amigos, la mayoría de los chicos de esa escuela son del campo, y él vive en el centro”

Muchas veces se escuchan argumentos tales como que la escuela rural será mejor para estos niños, ya que es más chica, más tranquila, menos concurrida.

“se pensó en la escuela rural porque al ser más chica, al tener pocos chicos, iba a ayudar a tener un ambiente más tranquilo, la otra escuela era muy grande....” (A. docente escuela rural)

Se estaría así recurriendo a este escenario escolar, como recurso de reaseguro para la continuidad del trayecto escolar, introduciendo en él caracteres que desconocen los cambios producidos y vivenciados en estos sectores, muchas veces basándose en representaciones de la vida cotidiana en el campo que desconocen tales cambios.

En la escuela rural también existen los conflictos y se construyen interrelaciones. Sin embargo, en muchas de dichas escuelas, los recursos materiales y humanos con los que se cuenta, son escasos. Los años se encuentran agrupados, con un docente a cargo de varios niños de diferentes edades y niveles y existen serias dificultades para el acceso, entre otras cuestiones.

Es decir, donde menos recursos hay, allí se ubica o se intenta ubicar a los niños y niñas que podrían necesitar mayor diversidad en cuanto a estrategias y recursos para asegurar su continuidad escolar y trayectos exitosos.

Se hace entonces necesario contextualizar los recorridos escolares posibles y reales de los niños y niñas que concurren a escuelas rurales. Es sobre las experiencias que conforman los recorridos que se considera hará pié la práctica profesional de los trabajadores sociales.

CAPÍTULO III:

El Trabajo Social en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires

3.1 El papel de la Educación

La Educación se plantea en las sociedades modernas como una necesidad. Es necesario realizar la trasmisión de saberes, valores y representaciones que desde la generación adulta son considerados “necesarios” para las generaciones siguientes. Este planteo de la educación en términos de necesidad, importa a la tarea de determinar qué es lo que se necesita transmitir. Y esto conlleva a reconocer que la necesidad social de educación, así entendida, se inserta en un orden socio económico particular, en el marco de lo que Gramsci ha identificado como:

“*rapport* general pedagógico-político existente en toda sociedad, ya sea como dictadura-coerción ejercida por la “sociedad política”(gobierno, tribunales, etc.), ya sea como hegemonía-persuasión ejercida por la “sociedad civil”(asociaciones privadas, iglesia, sindicatos, escuela, etc.), en la que operan sobre todo los intelectuales” (Gramsci, 1981:47).

La Educación se identifica con una construcción/acción permanente. Construcción en el sentido que no puede pensársela como algo preconfigurado y estanco, que escape a las posibilidades de ser modificado. Desde la perspectiva de pensar la acción educativa como una práctica o una serie de prácticas realizadas entre sujetos sociales¹², resulta necesario considerar que se va a ver influenciada por el acontecer de sí misma, más precisamente por las relaciones que se van a ir estableciendo entre los sujetos. Podríamos plantear que se trata de relaciones sociales que estructuran la acción educativa, pero que también son estructuradas por esa acción. No es algo ya dado, que pueda darse como finalizado en un determinado momento de la vida de los sujetos sociales, sino que cuando se habla de Educación se habla de estas acciones intencionales que ejercen entre los sujetos sociales, con intenciones particulares e históricas, sin plantear clausuras previas, aunque sí planteando inicios bien determinados.¹³

¹²Luego podremos ver las asimetrías de poder que se establecen en esas prácticas, en las relaciones entre los sujetos.

¹³Se establece una determinada edad para el ingreso de los niños al Sistema Educativo, aunque no se establece la edad de su egreso. Puede darse que no continúe sus aprendizajes en el mismo nivel o modalidad donde los inició, y un motivo de esos cambios puede ser la edad (cuando un niño tiene “sobreedad” o está “desfasado”, se lo puede incluir en otra modalidad educativa, de nivel primario pasa a modalidad de adultos, por ejemplo. Sin embargo no se establece explícitamente un “quedar fuera por

La Educación contiene, tanto a nivel de concepto, como de práctica concreta, una serie de elementos que la constituyen y definen. Uno de esos elementos es la necesaria intencionalidad con la que se lleva a cabo, intencionalidad que además la define y que presupone la necesidad de una programación de esa intencionalidad. (Argumedo, 2001:2-3).

Reconocemos esa intencionalidad, entre otras cosas, en la división en cuanto al tipo de escuelas existentes: escuelas primarias básicas, de educación secundaria, técnicas, agrarias. La diversidad en cuanto a la intencionalidad deviene más explícita en la escolaridad secundaria, donde podemos encontrar diferentes “orientaciones” en cuanto a qué se enseña, cómo se enseña, a quiénes y para quiénes se enseña (escuelas técnicas, escuelas agrarias, escuelas de arte, escuelas con orientación de gestión económica y recursos humanos, etc.). Gramsci identifica:

“la tendencia actual apunta a abolir todo tipo de escuela “desinteresada” (*no inmediatamente interesada*), y “formativa” o bien dejar tan sólo un ejemplar reducido para una pequeña *élite* de señores y señoras que no tienen que pensar en prepararse un futuro profesional, y de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas donde el destino del alumno y su futura actividad *están predeterminados*” (Gramsci, 198: 120).

Tal lo planteado por el Dr. Argumedo:

“Es a partir de la “cultura” del grupo que se definen las “intenciones educativas, que se decide qué es lo que es necesario “enseñar” y cómo enseñarlo. Es evidente, por otra parte, que será más fácil que los individuos aprendan lo que el grupo considera que “deben” aprender, cuando más temprano se inicie la acción educativa, porque la relación puede ser más complementaria, a causa de la dependencia en que el niño se encuentra con relación a las personas adultas, sin la protección y la ayuda de las cuales le sería muy difícil sobrevivir. Por eso se plantea con más fuerza la lucha política entre los diferentes grupos para tener injerencia en la “formación” de los niños, en el seno de la familia y en la

el tiempo transcurrido”, aunque sí se dispone claramente cuando se debe iniciar la acción educativa escolarizada hacia las nuevas generaciones (edad de inicio escolar obligatoria actual: 4 años).

enseñanza básica. En esos terrenos será más fácil difundir la concepción del mundo y ampliar la hegemonía del grupo” (2001:13).

3.2 Sistemas Educativos

Según Popkewitz (1991:54), los Estados Nacionales instituyen los sistemas educativos, en tanto estructura, como medio para extender y generalizar el acceso de la población a la educación y de ese modo facilitar su propia legitimación y la configuración de determinados modelos hegemónicos. Desde esta perspectiva los Estados Nacionales implementan normativas y regulaciones para las instituciones y para los diversos actores que intervienen en estos procesos, reglándolos con fines y objetivos determinados.

Los sistemas educativos latinoamericanos se construyen y constituyen en importantes elementos pensados e instaurados desde el Estado-Nación con una clara misión: convertir la "barbarie" en "civilización". Esta función manifiesta permeó las instituciones y prácticas educativas en toda América Latina, desde sus orígenes.

Siguiendo a Almandoz (1992:62), la concepción de estos sistemas educativos en tanto organizaciones complejas, es propia de la modernidad, y por lo tanto desde la perspectiva histórica social, es una construcción reciente.

Tal como plantea Paviglianiti (1997), desde el siglo XVII, podría pensarse la historia de la educación como la historia de la controversia acerca de a quién le cabe el derecho de educar a las mayorías, y acerca de quiénes son los agentes de la educación:

“En esta larga construcción histórica se pasa del monopolio de las Iglesias en materia de educación como instituciones de adoctrinamiento de fieles y súbditos, a la concepción de la burguesía ascendente que la considera como un derecho individual para la formación del ciudadano. Transcurren, en este camino, casi tres siglos, en los que los actores centrales de la disputa son, en nuestro caso, la Iglesia Católica Apostólica y Romana y el Estado liberal naciente. Este proceso da como resultado la organización de los sistemas educativos en los cuales se transmiten saberes instrumentales y construcciones y representaciones de la vida individual, social y política” (1997: 101/6).

Es entonces a partir de la segunda mitad del siglo XIX que la educación formal es revestida con caracteres particulares que apuntan a la obligatoriedad y a la alfabetización universal y que dichos caracteres se trastocan en objetivos propios de los Estados Modernos.

La educación en la Argentina se problematiza hacia finales del siglo XIX, y esta problematización se objetiva en aspectos categorizados como “educativos”, pero que no dejan de ser manifestaciones de la cuestión social, en sentido amplio. Se hablaba así de las desigualdades en el acceso a una educación de calidad, en las posibilidades de permanencia en el sistema educativo para amplios sectores de la población, en el acceso diferenciado a los bienes culturales considerados “válidos” en ese momento histórico. Es decir, se subsumían las condiciones de la reproducción de la vida, a las limitaciones tanto en la distribución y acceso a los bienes y servicios valorados por la sociedad como en la participación e integración socio-cultural.

Es así que se define la necesidad de instituir un sistema educativo nacional que alcance a todos, y llegue a generar sentimientos de pertenencia territorial y nacional (Tiramonti, Suasnabar, 2000:1-2).

Se consideraba un ideal posible de lograr a través del sistema educativo, en la segunda mitad del siglo XX, la conformación de una nación unificada, en torno a la categoría de ciudadano instruido y republicano. Este ciudadano se constituía como referente y se asociaba a un imaginario hegemónico que veía en la “ciudadanía letrada” la garantía del orden republicano y la unión nacional. “La educación pública suponía, entonces, homogeneidad e igualdad con el costo de subsumir las diferentes narrativas al mito del ciudadano” (Duschatzky, Redondo, 2000:4).

Las certezas en las que se basaron los orígenes de nuestros sistemas educativos se encuentran hoy cuestionadas desde la realidad en la que nos toca intervenir. Estos cuestionamientos interrogan a las instituciones escolares actuales y a sus agentes. Si bien es posible reconocer algunas continuidades, resulta más oportuno y acertado hablar de rupturas y fragmentaciones con un sistema que pretende ser universal y llegar al conjunto de una sociedad

atravesada por la desigualdad y por procesos de diferenciación social complejos.

La institución escuela ha sido pensada desde sus inicios desde una lógica de tutela de la infancia y sus prácticas históricas dan cuenta de esta lógica. En el marco de los nuevos paradigmas de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, en la consideración y en el reconocimiento de la existencias de variadas formas de ser infancias y adolescencias, es donde se nos interpela a pensar nuevas formas de vinculación con la escuelas, donde nuevas y complejas practicas deberán necesariamente ser reconocidas y consideradas. Si pensamos en la distribución para la apropiación del conocimiento, como práctica emancipatoria y constitutiva de la ciudadanía ampliada, es necesario reconocer el lugar fundante de la escuela como espacio de autonomía creciente.

3.3 Política Educativa:

En el marco de la presente investigación, se considera que la política educativa incluye un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en variados niveles. Es necesario repensar la Educación en tanto política socio educativa con el escaso reconocimiento de las diversidades y de las desigualdades que en la escuela rural ocurren. Para ello se considera fundante el recuperar lo dicho por los actores sociales que se reconocen en estos espacios.

Se reconoce la existencia de miradas de tipo funcionalistas, que entienden la política educativa exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de los ámbitos administrativos y políticos. Sin embargo consideramos que la definición de estas cuestiones debe sin duda contemplar la comprensión de procesos sociales e históricos estructurales, así como los conflictos y las luchas que diferentes actores sociales entablan al interior de una sociedad, guiados por intereses propios, y enmarcados en concepciones ideológicas particulares.

Desde este planteamiento entendemos que un acercamiento relevante al análisis de la política educativa es el que se plantea desde las relaciones de tres cuestiones que intervienen en dicha política. Por un lado, se encuentran

las formas de pensar a la educación, en tanto ideal que guía la práctica, estas formas de pensamiento actuarían como el marco de fundamentación y justificación de las decisiones políticas. Por otro lado, se considera a las prácticas educativas concretas sobre las que actúan esas decisiones políticas y que se suponen afectadas y enmarcadas por éstas. Y mediando entre ambas instancias encontramos al aparato burocrático y administrativo del Estado, que es el último responsable de dar forma a las decisiones anteriores. El problema se plantea cuando esta dimensión administrativa burocrática actúa desde una lógica propia y distinta a la acción política y termina por incidir sobre las prácticas escolares. Muchas veces, incluso, desde presupuestos distintos, o al menos modificados, de lo que aquellas pretendían.

Si concebimos al campo educativo como un campo problemático, regido por la lógica de la hegemonía, con múltiples dimensiones, entonces estamos pensando en instituciones donde tienen lugar las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas, "luchas culturales" (Grosso, 2008:2).

La definición de una política socio educativa particular presupone la existencia de una reforma que venga a modificar ese marco regulatorio anterior. Esta reforma educativa implica cuestiones de producción social y de regulación estatal.

Se utiliza aquí el concepto de Estado ampliado, en términos gramscianos, como categoría teórica para intentar conocer cómo se aplicaron las estrategias para construir la reforma, las categorías y distinciones empleadas para describir los fenómenos escolares, y cómo los contextos sociales de la formación del profesorado y de la escuela interactúan en tanto prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder.

La definición de Estado esbozada hasta aquí intenta evitar una concepción que lo reduzca al aparato coercitivo. La construcción del consenso también encuentra lugar en este Estado. De manera resumida, pero no por ello menos significativa, Gramsci presenta su concepción de manera ya clásica, "Estado = sociedad política + sociedad civil, o sea hegemonía acorazada de coerción" (Gramsci, 1977 Vol. 3: 76) o, como dirá más adelante "Estado (en el significado integral: dictadura + hegemonía" (Idid.:112).

La ampliación del concepto de Estado y la consiguiente reformulación del concepto de hegemonía producida por Gramsci es uno de los aportes más significativos a la teoría del Estado contemporánea.

Concretamente planteamos en el marco de este trabajo de investigación que las prácticas educativas se encuentran permeadas por múltiples determinaciones e inserciones sociales y políticas que históricamente influyen en ellas. A partir de las luchas y antagonismos entre diferentes posiciones presentes en estas prácticas, se privilegian ciertos lineamientos que hegemonizan el campo educativo, marcando los rasgos y los horizontes constitutivos y constituyentes en cada contexto espacio-temporal. Bajo estas condiciones no estamos pensando a la educación meramente como práctica de transmisión de saber, sino como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, vinculada a otras prácticas sociales, por tanto, la educación no puede pensarse al margen de la relación que guarda con otras identidades ni interna ni externamente.

Considerando que la práctica educativa se concretiza, en parte, en práctica escolar, es necesario resaltar, que el “problema de la escuelas es a la vez problema técnico y problema político” (Gramsci, 1981: 114). De ésta manera, se resalta la importancia de considerar las dimensiones productiva y política de la educación como práctica social. En su dimensión productiva la práctica educativa es generadora de múltiples sentidos, y en su dimensión política se produce la vinculación educación-política-cultura. Siguiendo a Puiggrós y Gomez (1992:233), podemos añadir que toda pedagogía define su sujeto y determina los elementos y el orden que la constituyen como conjunto significativo.

Los fines, las formas, los discursos y las acciones son constitutivos de esta política educativa y definen en sí mismos y en la relación entre ellos la finalidad explícita de dicha acción del Estado. Estamos planteando así, que a cada época histórica le corresponderá una política socio educativa que le “sirva” a los fines del proyecto societal hegemónico. Por lo tanto se destaca más el carácter utilitarista de dicha política que el carácter emancipatorio, y de aumento de la autonomía, que a nuestro entender debería tener una política socio educativa. La educación emancipatoria, por tanto, ya no ha de

entenderse como una acción de unas personas sobre otras, pues sería inconsecuente con sus presupuestos básicos: “nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1997, e.o. 1970:73). Así, “el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos”(Freire, 1990: 70).

3.4 Leyes Educativas:

Cuando nos referimos a las leyes educativas estamos haciendo mención a un conjunto de acuerdos y normas considerados producciones históricas. Son el resultado de diversas luchas y de múltiples situaciones. Estas leyes educativas, en tanto marcos regulatorios, pueden ser consideradas como instrumentos que habilitan la continuidad institucional de la política pública educativa. Reestructuran los sistemas educativos, dotándolos de sentidos e intencionalidades de acuerdo a cada período histórico.

En los últimos quince años nuestro sistema educativo fue modificado en dos ocasiones. En 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación; y en 2006, con la derogación de dicha Ley y la implementación de la actual Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06).

Las reformas educativas que han tenido lugar a fines de la década del '80 y principios del '90 se fundamentaron, desde los discursos, en la necesidad de ampliar la cobertura, calidad y equidad de los sistemas educativos. Estas nuevas normativas se instalan como el intento de “modernizar” nuestra educación que hasta el momento se regía por antiguas leyes, como la N°1.420 de “Educación Común” sancionada en 1884.

Se vuelven entonces fundamentales los objetivos de eficiencia y eficacia a lograr, traduciendo en el cumplimiento de estos objetivos, el logro de una educación de calidad.

En las acciones concretas, estos objetivos se efectivizaron a través de procesos de descentralización de los sistemas públicos escolares, reducción del aparato estatal en materia educativa y consolidación del acceso y cobertura de la educación para el nivel primario básico.

Es así como se inicia un proceso, de desligamiento del Estado Nacional en relación a la educación pública, transfiriendo hacia los gobiernos provinciales toda la estructura del sistema educativo público. Se transfieren los servicios educativos, se realiza la reforma curricular y se inaugura un proceso de capacitación de los docentes, en el marco de un paradigma de políticas focalizadas y compensatorias de la desigualdad.

Esta transferencia se realiza sin la consecuente y necesaria transferencia de recursos económicos y materiales, por lo que la Educación Pública se empobrece y deteriora, aún más.

Las modificaciones en el contexto social, político y económico, junto a la falta de legitimidad del anterior marco normativo representado por la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación de 1993 y 1994 respectivamente, inauguran el escenario propicio para un nuevo cambio en la legislación educativa de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires.

En el marco de este proceso de transformación es necesario destacar la ampliación, diversificación e intensificación de la lucha social y política, acompañada por un protagonismo cada vez mayor del sector docente estatal en la confrontación y en la resistencia de los sindicatos docentes, especialmente aquellos agrupados en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Tal como señala Suarez (2005:5):

“lograron estructurar en sus luchas, sobre todo a partir de 1997 con la instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso de la Nación y el ayuno rotativo de docentes, formas de protesta social y sindical que incorporaron nuevas modalidades de gestión, expresión y difusión de los conflictos. Esta renovación metodológica, pero también conceptual, de las formas de protesta social pusieron en tensión y resignificaron las formas convencionales de llevar adelante la disputa y de poner en agenda las demandas y reivindicaciones sectoriales y políticas.”

Esta nueva forma de lucha, a pesar de pertenecer al sector sindical, recibió la adhesión generalizada de la sociedad y representó un punto de inflexión partir de la contundente presencia mediática y repercusión pública del

conflicto docente (y social), los cortes de ruta¹⁴ y otras estrategias de lucha alternativas se consolidaron como expresión de resistencia y se extendieron territorialmente como modalidad de protesta.

La actual Ley de Educación Nacional fue promulgada el 14 de Diciembre de 2006. La sanción de esta nueva normativa se realiza en el marco de una serie de acciones y principios que se postulan como necesarios para el cambio del sistema.

Entre estas acciones y principios se pueden destacar:

. La realización de una **consulta popular y del debate de la Ley de Educación**, en el marco de un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, con fecha 24 de mayo, (Nº 635/2006) en el cual convocaba al conjunto de los actores del sistema educativo para la elaboración de un proyecto de Ley Nacional de Educación, previéndose así, distintas instancias de debate, entre ellas: reuniones, consultas a instituciones y especialistas, encuestas de opinión pública, jornadas de debate en instituciones educativas en todo el país, jornadas de debate internacional y foros virtuales de discusión. Estas distintas instancias se distribuyeron en diferentes fases que se inauguraban a partir del lanzamiento de varios documentos. La primera fase se extendió entre mayo y septiembre del 2006, y su objetivo fue recoger opiniones en torno al primer documento denominado “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: Diez ejes de debate y líneas de acción”. A partir de los aportes recogidos en las distintas etapas de participación se redacta el Anteproyecto de ley, con el cual se inicia la segunda fase de consulta entre septiembre y noviembre, luego de la cual se eleva al Congreso el Proyecto de Ley de Educación Nacional en las cuales debieron incluirse a todos los actores sociales vinculados al sistema educativo. La finalidad manifiesta de este tipo de consultas era la de generar un espacio de discusión y concertación, acuerdos mínimos y necesarios frente a la inminente reforma legislativa. Se intentaba entonces, registrar las cuestiones a reformular de la ley anterior y el estado de situación de la educación.

15 Los “cortes de ruta” en tanto forma de protesta social tienen su origen en la Argentina en la década de 1910; por entonces fueron protagonizados por pequeños productores rurales y otras facciones de la pequeña burguesía. No obstante, a partir de 1996 adquieren un enorme protagonismo en tanto forma de manifestación de las demandas sociales

. Se manifiesta la intención de **universalizar progresivamente los servicios educativos, estableciendo como función del Consejo Federal de Educación** la de acordar y definir los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para: a) universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos; y b) implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos

. Se modifica la estructura del sistema educativa ampliando los **años obligatorios de concurrencia a la escuela**, ampliándolos. Como cuestión a destacar se puntualiza que la educación secundaria se convierte, a partir de la nueva normativa, en un nivel educativo obligatorio para los alumnos y alumnas, tal como se establece en el Artículo N° 16:

“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”(Ley Nacional de Educación N° 26.206/06).

. Se acuerdan cuestiones básicas referidas al **financiamiento educativo**, estableciéndose, en la nueva ley, que es el Estado el encargado y garantizar y concretizar dicho financiamiento. Es así como se plantea que los recursos presupuestarios destinados al financiamiento del Sistema Educativo Nacional, no podrán ser inferiores al seis por ciento (6%), del Producto Bruto Interno.

. **Se crea el Instituto Nacional de Formación Docente:** Este Instituto se crea para centralizar las políticas de formación docente y fortalecer las prácticas pedagógicas existentes así como generar nuevas técnicas docentes acordes a la realidad del aula. Por ello, el artículo N° 76 crea en el

ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo encargado de la formación de los docentes, en sentido amplio.

En el texto de la nueva ley que regula la política socio educativa, podemos señalar que existe un llamamiento al Estado en tanto actor garante —en el caso de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06— del “derecho constitucional de enseñar y aprender” (art.6), del “acceso a todos los ciudadanos a la información y al conocimiento” (art.7), del “financiamiento del sistema educativo nacional” (art. 9), de “las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes de buena calidad”, de “una educación integral” y de la “inclusión educativa” (art.5). En el ámbito de la Provincia. de Buenos Aires la Ley de Educación Provincial N°13.688/07 establece el rol del Estado, en tanto responsable de:

“proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad” (art.5). Para ello se rescatan concepciones tales como la educación pública como derecho social (art.2) y común a todos los sujetos de la educación (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores), a través de la cual el sistema educativo bonaerense brinde una “educación de calidad, en términos de justicia social, fortaleciendo el principio de inclusión de todos sin ninguna discriminación” (art. 16), a través de una red de instituciones educativas que impartan “saberes socialmente productivos” (art. 16); entendiendo a éstos en relación con la cultura del trabajo: “el trabajo como valor, como formador de sujetos integrales y creativos” (Ley Provincial de Educación N° 13.688/07).

Encontramos así tensiones existentes entre la anterior Ley Federal de Educación (LFE) y esta nueva normativa, en las cuales se vislumbra una modificación el Rol del Estado, a partir del cambio en la noción de “educación básica”(LFE) hacia la noción de “educación pública”. Como sostiene Carli (2006: 41):

“la reforma educativa de la década de 1990, más que superar la homogeneidad cualitativa del sistema señalado a principios de esos años, provocó una mayor heterogeneidad. El fin de la infancia

moderna en la Argentina debería leerse también como resultado de políticas que desmantelaron o vaciaron de sentido los signos del pasado como el delantal blanco o el acceso democrático de todos los niños a los mismos bienes educativos, signos que al ser leídos exclusivamente como homogeneizantes o disciplinantes no fueron reconocidos como portadores de representaciones y experiencias de integración social”

En la Provincia de Buenos Aires los discursos en los debates gubernamentales girarán en torno a una reinauguración de las “relaciones entre el Estado, la niñez y la adolescencia”, haciendo un fuerte énfasis en el rescate de “lo local”, como marco para una “nueva institucionalidad” del “ámbito familiar” y “comunitario” (MDH, 2005:118). Se redefine, entonces, la relación entre el Estado y diversos actores y organizaciones de la sociedad civil. Desde esta lógica, se transita desde un modelo de intervención de tipo tutelar de la niñez, y específicamente dentro de ella, de la niñez pobre, a un sistema en el cual, desde lo discursivo, se apela a la condición de sujeto portador de derechos para el niño, niña y adolescente, introduciéndose también, desde la nominación, la noción de género. Nos parece, sin embargo, necesario puntualizar rol central que se les asigna a las familias, en este nuevo sistema, el cual inauguraré un sujeto del discurso diferente al anterior, con un llamamiento a constituirse en sujeto de políticas sociales particulares y sectorizadas.

En este mismo sentido cabe destacar las modificaciones en la histórica Ley del Patronato de la Infancia N° 10.903/1919, que tiene fuertes implicancias en la nueva Ley Nacional de Educación. Se sanciona la Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05, en el marco de la invocación del Estado como garantista de estos derechos, y recuperando los principios de la Convención Internacional por los Derechos del Niño a la que Argentina adhirió luego de la reforma constitucional del año 1994.

La sanción de esta nueva reglamentación apuntará a la promoción de políticas públicas superadoras de una visión de judicialización y encierro de la pobreza, para restituir, entre otros derechos, el acceso a la educación al

“promover la reinserción escolar de niños, niñas y adolescentes que por diferentes causas hayan dejado de concurrir a la escuela” (art 15).

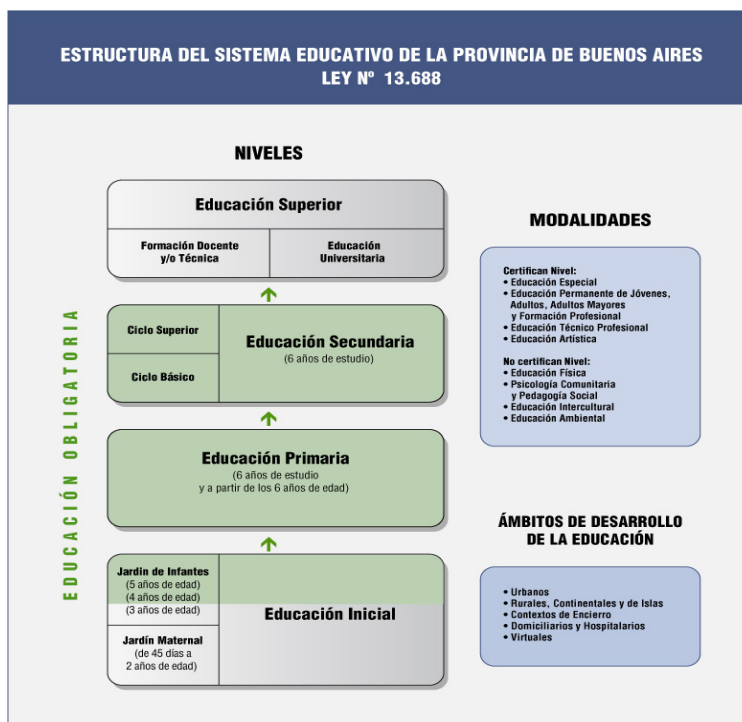
Por todo esto se resalta la mayor cantidad y celeridad con que se han producido las reformas educativas, en los últimos años, desde el establecimiento la educación pública laica, como tal.

3.5 Organización del sistema educativo provincial:

La sanción de la actual Ley de Educación ha implicado cambios en lo que refiere al trayecto educativo obligatorio.

En primer lugar, la ley establece la obligatoriedad de la educación secundaria y enuncia la obligación, por parte del Estado, de universalizar la oferta de salas de 4 años de nivel inicial.

En segundo lugar, establece la nueva estructura del Sistema Educativo. A nivel provincial se estructura de la siguiente forma:



Cada una de las Modalidades reconocidas en la Ley Provincial, atraviesan (intervienen o pueden hacerlo) en los diferentes niveles de la educación, que siguen siendo establecidos de acuerdo a la edad de los alumnos y alumnas.

El territorio de la provincia es subdividido en Regiones Educativas, las cuales agrupan una determinada cantidad de Distritos. La Provincia de Buenos Aires se subdivide, así, en ciento treinta y cuatro (134) Distritos, agrupados en veinticinco (25) Regiones Educativas.¹⁵ Esta organización regional se habría realizado teniendo en cuenta las semejanzas en cuanto a las características poblacionales de cada uno de los Distritos agrupados.

De la totalidad de los servicios educativos, en el territorio de la provincia de Buenos Aires, mil seiscientos cincuenta y cuatro establecimientos (1.654), son categorizados como escuelas primarias rurales. La totalidad de las mismas son de gestión estatal¹⁶.

3.6 El sistema escolar como espacio de inserción laboral

El sistema educativo provincial ha sido, históricamente, un espacio socio ocupacional muy importante para los trabajadores sociales. A partir de este reconocimiento se destaca la necesidad de entender y analizar dicho espacio, en clave de mirada histórica, tratando de ampliar el análisis, y entendiendo que las prácticas profesionales concretas que se postulan como adecuadas y esperables para cada momento histórico no resultan de una elección casual, sino que responden a una forma de entender a la educación en cada momento histórico particular. Estos análisis permitirán una comprensión ampliada de las definiciones y particularidades que puede asumir la práctica profesional en el espacio educativo escolarizado.

Entender porqué somos “convocados” a realizar ciertas tareas permitirá una ampliación de los márgenes de autonomía profesional, considerando que las prácticas profesionales, no son a-históricas ni se encuentran desvinculadas de una forma particular de entender la práctica educativa y la educación en tanto práctica social. La vinculación entre ambas cuestiones remite a la existencia de tensiones y conflictos, en cada época histórica.

¹⁵Fuente: Relevamiento Anual 2009. Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C. y E. Buenos Aires.

¹⁶Fuente: Consultas Geo Estadísticas, Mapa Educativo Provincial DINICIE Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009

Los procesos educativos que atraviesan a los sujetos como miembros de una sociedad particular e histórica, se producen y reproducen desde el momento del nacimiento. Esta concepción parte de reconocer que el aprendizaje escolar o escolarizado, organizado en un sistema educativo particular, es sólo una parte de los aprendizajes a los que los sujetos podrán o no tener acceso a lo largo de su vida.

Se podría entonces plantear una diferenciación entre aprendizajes y educación escolarizada. Los aprendizajes se desarrollan a lo largo de toda la vida de los sujetos y permiten su reproducción, en tanto hombres particulares (Argumedo, 2001:10-11). La educación es conceptualizada, en cambio, como “una práctica institucionalizada, un mecanismo planificado de socialización” (Ibíd., 2001:12), propio de la modernidad, consagrada como la única o una de las únicas estrategias utilizadas para la socialización del hombre. En tanto práctica institucionalizada se enmarcará en acuerdos y se objetivará en instancias de organización complejas.

Asimismo resulta necesario pensar la práctica profesional que, en tanto trabajadores sociales, se realizan en el ámbito de la educación formal, específicamente, en cuanto se da la incorporación de los profesionales a la institución escuela, en el marco de una política socio educativa histórica, y de la “escuela”, como institución y práctica social. Pensamos la práctica profesional como práctica fundada, tanto teórica como prácticamente. Esta fundamentación teórica se basará en un conjunto de elementos teóricos que permitan elucidar la realidad concreta sobre la cual se va a trabajar, elucidación que deberá hacerse desde la lectura conceptual de las categorías y de las expresiones de la cuestión social que allí se producen y reproducen. Resaltamos, que:

“la cuestión social es una aporía que pone en el centro una disyunción, siempre renovada, entre lógica de mercado y dinámica societaria, entre la exigencia ética de los derechos y los imperativos de eficacia de la economía, entre el orden legal que pretende igualdad y la realidad de las desigualdades y exclusiones tramadas en la dinámica de las relaciones de poder y dominación. Aporía que en los tiempos que corren se refiere también a la disyunción entre las esperanzas de un mundo que valga la

pena ser vivido, inscriptas en las reivindicaciones por derechos, y el bloqueo de perspectivas de futuro para las mayorías afligidas por una modernidad salvaje que desestructura formas de existencia que tienden a ser cristalizadas como único destino posible”(Telles, 1999: 85).

Particularmente se hace necesario conocer acerca de cómo se configura o puede configurarse el campo problemático de intervención del Trabajo Social, estableciendo, tal como lo plantea la Dra. Margarita Rozas Pagaza, que intervenimos en un campo problemático, el cual se define y se construye en las manifestaciones de la cuestión social. Estas manifestaciones pueden ser diferentes, pero la cuestión social que les da origen es la misma que se halla en la base de la constitución del modo de producción vigente (Rozas Pagaza, 1998:67-78).

En relación con lo anterior, se pueden vincular las diferentes categorías de análisis que se identifican como fundantes, tales como escuela, escuela rural, Trabajo Social y Trabajo Social en ámbitos rurales y/o periurbanos, familia y pobreza, considerándose que el desarrollo teórico en relación al Trabajo Social escolar rural es sumamente escaso, en el marco de un análisis más amplio acerca del ejercicio profesional del trabajador social y en tanto profesión vinculada estrechamente con la intervención en las manifestaciones de la cuestión social.

Desde su constitución como profesión, el Trabajo Social ha sido vinculado con el ámbito de lo urbano. Se hace necesario entonces dirigir la mirada hacia los vínculos del mundo rural con el mundo urbano, sobre las relaciones sociales, culturales e identitarias y su constitución como ámbito donde también se producen y reproducen las desigualdades y la exclusión.

Desde la formación profesional, desde la definición del ejercicio profesional en las manifestaciones de la cuestión social, propios de un sistema de organización social particular, se ha destacado la inserción laboral en espacios institucionales, gubernamentales y/o no gubernamentales, enclavados en lo urbano. Es desde allí que se analizan las estrategias posibles de intervención y de enfrentamiento de estas manifestaciones. Sin embargo es necesario reconocer que en el espacio territorial rural y/o periurbano, estas manifestaciones también pueden visualizarse y es necesario repensar las

prácticas posibles, teniendo en cuenta las diferencias que en él se observan y vivencian.

Es a partir de la cotidianeidad de los sujetos que se podrán establecer las distancias existentes entre lo que la política socio educativa establece y lo que se vivencia por parte de los alumnos, familias, docentes y actores que lleven adelante dicha política estatal.

3.7 El Trabajo Social como práctica profesional

La constitución como profesión del Trabajo Social, según Netto (1992:5), sucede al insertarse el profesional en el mercado de trabajo, o sea al establecerse la relación de asalariado, donde el trabajador social se hace vendedor de su fuerza de trabajo. La nueva organización social propia de la instauración del sistema capitalista involucra, entre otras cuestiones, movimientos de poblaciones hacia núcleos o polos concentrados en términos de producción social y de reproducción de la vida social; y el surgimiento de la profesionalización del Trabajo Social, en tanto disciplina de las Ciencias Sociales.

Siguiendo al Dr. Paulo Netto, se considera que la expresión “cuestión social”:

“surge para dar cuenta del fenómeno más evidente de la historia de la Europa Occidental ... Se trata del fenómeno del pauperismo. Se hizo claro que se trataba de un fenómeno nuevo, sin precedentes en la historia anterior conocida... Por primera vez en la historia registrada, la pobreza crecía en razón directa con el aumento de la capacidad de producir riquezas” (2001:57).

Queda, entonces, planteado en el análisis que no es posible la disolución de la relación entre cuestión social y capitalismo. Es decir, la constitución del capitalismo supone la constitución de la cuestión social, esta no podrá ser suprimida sin la supresión del modo de producción que le da origen (Íbid., 2001:62).

En la reproducción de las relaciones sociales de orden capitalista, donde algunos detentan la propiedad de los medios de producción y otros muchos venden su fuerza de trabajo para reproducirse en tanto tales, las

manifestaciones de la cuestión social “devienen de una escasez producida socialmente”(Íbid, 2001:63),es decir enraizada en esta división y separación.

La consecuente complejización de las contradicciones y problemáticas que el desarrollo del sistema capitalista evidencia, hace necesaria una mayor profesionalización de los agentes que realizan esta práctica.

Las demandas sociales le exigieron al Trabajo Social, en tanto disciplina de las Ciencias Sociales, mayores y más complejas respuestas teóricas, metodológicas y prácticas, por las diferencias que estas fueron asumiendo en el desarrollo de la tarea y a lo largo de su historia, en tanto profesión. Se afirma, así, que es por la dinámica que se establece entre aquellas demandas históricas que le son socialmente atribuidas a la profesión para su resolución y la capacidad teórica y práctica para abordar y resolver aquellas requisiciones, que el Trabajo Social se institucionaliza, mediante un proceso de rupturas y continuidades, tomando distancia de las prácticas propias de las actividades filantrópicas (Netto, 1992:65-67/69). En este sentido se plantea la existencia de un doble dinamismo en cualquier profesión: las demandas sociales que le son colocadas y las propias fuerzas para dar respuestas teóricas y práctico-sociales (Netto,1997:85-88).

Si bien es ésta la perspectiva desde donde se conceptualiza al Trabajo Social para el presente trabajo de investigación, es necesario reconocer la existencia de otras perspectivas, ancladas en fundamentos teóricos diferentes. Serían aquellas que centran el origen de la profesión en cuestiones de tipo prácticas, es decir, en las manifestaciones concretas que la acción produce. Siguiendo esta línea de conceptualización encontramos la noción de intervención en lo social, identificando dicha intervención con dispositivos, como trama de relaciones que se componen y establecen entre sí (Carballeda, 2006). Así, el autor plantea:

“La noción de Intervención en lo Social implica la existencia de diferentes mecanismos, dispositivos, acciones, etc., que se van construyendo a través del tiempo, que son fuertemente influidas por el contexto y el "clima de época", a través de la preponderancia y caída de diferentes nociones, conceptos, ideas y discursos que construyeron el Pensamiento Social y la Cuestión Social, en este caso en el Río de La

Plata. Desde la etimología de la palabra "Intervenir", que surge del latín *intervetio*, e implica; "venir entre" o "interponerse", surgen algunas cuestiones que marcan el sentido del trabajo realizado" (2006).

El surgimiento de las problemáticas sociales complejas se constituyen en el fundamento del surgimiento y del deber ser del Trabajo Social, en tanto disciplina de las Ciencias Sociales, llamada a intervenir sobre dichas problemáticas.

Se identifica esta visión, con una concepción "ingenieril" del Trabajo Social, como la búsqueda de respuestas a un cómo hacer la intervención, en donde se valoriza lo descriptivo y lo prescriptivo de las intervenciones.

Para el Trabajo Social la tarea de la sistematización de su práctica ha sido históricamente un insumo básico para la reflexión sobre esa práctica y para la tarea investigativa. Fue Mary Richmond quien en los inicios de la profesionalización de la disciplina reconoció el valor de la sistematización de las intervenciones de los asistentes sociales, y pudo concretizar sus aportes en su libro "Caso social Individual".

Es así que la autora conceptualiza al caso social individual como un "conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, registrando consciente e individualmente al hombre en su medio social" (Richmond, s/d, 1962). Se incluyen en esta concepción todos los aspectos vinculados a la persona, en tanto individuo de una sociedad y tiempo determinado. Este sujeto de la intervención es caracterizado como individuo, inserto en un medio que lo influye, pero no lo determina.

El Trabajo Social adquiere, en esta concepción, un rol de "corrector" del "comportamiento". Se apunta con las intervenciones a modificar cuestiones de la personalidad del individuo. Tal como afirma Cazzaniga (1997:5):

"...se le asigna al Trabajador Social el rol de "restauración" (restaurar, según el diccionario Larousse es: recobrar, recuperar/ reparar: poner nuevamente en su primitivo estado). Esto daría cuenta de la intencionalidad, que por otra parte, es explicitada claramente en la definición cuando se expresa "reajustando"... Mary Richmond conceptualizó al caso en Trabajo Social como la situación que presentan

las personas, y realizó una clara distinción respecto de los sujetos, asignándoles a estos la denominación de “clientes”(1997:5).

En la presente investigación se adhiere a una visión del Trabajo Social, en tanto disciplina de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica. Concretamente se está planteando la necesaria revisión del direccionamiento de la práctica desde nuestras posturas teóricas. Creemos, además que esa criticidad se verá en el quehacer profesional cotidiano.

Se considera, que es necesario partir de una teoría crítica, en el sentido de que la misma otorgue herramientas que permitan develar el movimiento de las sociedades en el mismo momento de la comprensión. Pensar lo crítico no se toma como criticar, sino interpelar lo dado, lo establecido. Así se evitará caer en la naturalización de las construcciones sociales y en el establecimiento de las teorías sociales como doctrinas. Para el Trabajo Social, el diálogo con la teoría crítica permite la comprensión de su significado socio histórico, en el marco de relaciones de producción y reproducción social. Reconocer y comprender la naturaleza socio histórica del Trabajo Social se constituye en una tarea fundamental para comprender sus particularidades desde una postura crítica al proyecto societario vigente. La perspectiva crítica posibilita comprender la inserción del Trabajo Social, en tanto profesión, dentro de la división social y técnica del trabajo, como un tipo de especialización del trabajo colectivo (Iamamoto, 1997:101).

Se considera al conflicto como base y motor de las sociedades humanas, en tanto es el que revela la existencia de desigualdades en la distribución de las riquezas, en el poder y en el saber. La particularidad de nuestra práctica consiste en la direccionalidad que podemos imprimirle a nuestra tarea, buscando ampliar los márgenes de autonomía, en el marco de la construcción de un proyecto ético político comprometido con las luchas de los sectores populares.

Si partimos de considerar el contexto social, político y económico de nuestro país, en el cual se producen las primeras intervenciones del Trabajo Social en tanto disciplina, podremos ver que:

“...a través de la intervención se promovían procesos de naturalización, normalización y moralización de comportamiento y “problemas

sociales”, orientados al disciplinamiento, el control social y el ajuste/adaptación de los individuos al modo de ser y pensar capitalista” (Parra, 2003:41).

El Trabajo Social se institucionalizó en Argentina, siguiendo a éste autor, en 1930. Es en este tiempo histórico que el Estado asume un rol intervencionista en las cuestiones económicas. Si bien ya se hacen visibles las manifestaciones de la cuestión social, la intervención del Estado, continua siendo segmentada y parcializada. Se le continúa otorgando un rol importante al sector privado para la atención de dichas manifestaciones.

La crisis del capitalismo mundial inaugurada en la década del '30, ocasiona una mayor intervención del Estado en la llamada asistencia social pública. Es así, como en sus inicios, se les otorga a las asistentes sociales la tarea de aliviar moralmente a las familias obreras, desde acciones individualizadas:

“el encuadramiento de los trabajadores en las relaciones sociales vigentes reforzando la mutua colaboración entre el capital y el trabajo (...), y proponiendo una acción educativa en una línea preventiva antes que curativa (...), desconociendo los antagonismos de clase y realizando un tratamiento de cuño doctrinario y moralizador” (Borgianni-Montaño, 2000).

Un aspecto de la particularidad de la cuestión social en esta etapa, se manifestaba en el proceso de constitución de la clase obrera con mano de obra inmigrante. La mayoría de los inmigrantes venían de España e Italia. La localización geográfica, principalmente urbana, trajo como manifestación de la cuestión social la aparición de un conjunto de necesidades básicas de los inmigrantes y de los nativos asalariados en aspectos referidos a la vivienda y la salud. Dichas manifestaciones constituyeron la génesis de la cuestión social, en el marco del proceso de urbanización e industrialización acelerada como producto de la inserción exitosa de la economía argentina al mercado internacional impulsada por la incipiente burguesía comercial, y como expresión de las contradicciones existentes en la relación capital-trabajo iniciada en el proceso de desarrollo capitalista en el país (Rozas Pagaza, 2001:34-35).

La asunción del modelo agro exportador del país en el marco del capitalismo mundial demarca la organización social que conlleva este modelo de producción asumido.

La composición de la sociedad argentina de esa época se va a caracterizar por la heterogeneidad, en relación a sus orígenes y procedencia (poblaciones inmigrantes, poblaciones rurales). Frente a esta heterogeneidad y teniendo como trasfondo la necesidad de conformar una fuerza de trabajo capaz de llevar adelante un modelo de producción y reproducción social particular, se considera a la educación escolarizada como una de las herramientas más útiles que apunten a la homogeneización de estas heterogeneidades:

“una sociedad capitalista precisa trabajadores dóciles; la escuela a través de sus relaciones sociales y de la enseñanza encubierta, garantiza claramente la producción de tal docilidad” (Apple, 1987:80).

La profesionalización de la disciplina no se relaciona con la evolución de la ayuda, la racionalización de la filantropía ni la organización de la caridad; se vincula por el contrario a la dinámica de la organización monopólica. Es sólo en ese contexto que la actividad de los agentes del Servicio Social puede recibir, pública y socialmente, un carácter profesional: la legitimación (con una simultánea gratificación monetaria), a partir de la ocupación de un espacio en la división social (y técnica) del trabajo (Netto 1992:64-65).

3.7 El Trabajo Social en la Escuela

La vinculación del Trabajo Social en tanto disciplina de las ciencias sociales, con el ámbito de la educación pública escolar tiene una vasta historia de más de sesenta años. A lo largo de su historia, y en el recorrido histórico se han indicado diferentes funciones y tareas para quienes ocupaban los cargos de “asistente social escolar” u “orientador social”.

Siguiendo a Oliva (2007) el Trabajo Social comienza a tomar forma y a construirse en las escuelas, en la década de 1920, con tareas vinculadas al “*higienismo*”. La autora señala que:

“La llamada “intervención en lo social”, la “protección social” o las “formas de asistencia” ya existían mucho antes que se iniciara la

formación profesional de Trabajo Social, y ello no se explica solamente, por la influencia ejercida por el pensamiento europeo o norteamericano. Desde nuestra concepción, la explicación requiere comprender las condiciones materiales y el desarrollo de ciertas prácticas para abordar las manifestaciones de la “cuestión social” en Argentina. Descartamos, por lo tanto, que la profesión de Trabajo Social sea la simple evolución de las distintas formas de “ayuda””. (Oliva, 2007:9)

La rama de Psicología y Asistencia Social Escolar¹⁷, actualmente Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, fue creada en 1948, en el contexto de las reformas estatales de la década del 40, en el marco de un modelo de Estado en el cual adquiere mayor relevancia la relación entre el mundo del trabajo y la preparación para el ingreso a ese mundo.

Es entonces, en dicho contexto, que mediante un decreto de la Dirección General de Escuelas, se propone formar una comisión para planear la creación de un Instituto de Psicología Educacional con un Departamento de Orientación Profesional Experimental. Se reconoce en la creación de este Instituto el reconocimiento de la creciente diversidad de los alumnos y alumnas que se insertaban en el sistema educativo público y la necesidad de abordar esta heterogeneidad.

En 1949 se crea la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional organizada en dos departamentos: de Psicología Educacional y de Orientación Vocacional y/o Profesional. En 1953 se incorpora el área de asistencia social y asesoría médica.

Al trabajador social se le asignaban cuestiones vinculadas al control social, con un sesgo fuertemente demarcado en lo individual: “intervenir en el área socio-cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual” (Carroza, N., López, E., Monticelli, J., 2006:87), para ello se buscaban e implementaban estrategias de relevamiento sistemático de información acerca de las familias.

¹⁷Así se denominaba al área gubernamental de la cual van a depender los llamados “gabinetes psicopedagógicos”, espacios privilegiados para la inserción de los trabajadores sociales, como “asistente social”. Ver para ampliar: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073002666.pdf>: “Los Servicios de Psicología y Asistencia social escolar en Buenos Aires ISABEL DIAZ ARNAL Experto de la Comisión Médico-Pedagógica y Psico-social del Bureau International Catholique de l'Enfance.” Revista de educación - Información Extranjera. Buenos Aires, 1963.

En 1955 la Dirección de Psicología es intervenida y se reestructura, pasándose a llamar Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (DPyASE). La reestructuración realizada provocó que se intensifique la tarea de coordinación con otros servicios asistenciales y de investigación, aplicando instrumentos de recolección de datos con fines de control social, tales como la “ficha” y la “encuesta social.”

Realizando una breve síntesis de este período, podemos mencionar que el objetivo central fue desarrollar acciones de orientación psicopedagógica y de control social sobre los sujetos y sus familias, misiones y funciones que no se van a modificar por un largo período. Cabe señalar que, si bien se menciona la necesidad de indagar el contexto social, “lo social” es comprendido y abordado desde problemas individuales y es tarea del asistente social medirlos y diagnosticarlos.

En 1956 se crean los grados “A”, para la atención de “niños con problemas de rendimiento escolar” (Díaz Arnal, 1963:36). En 1960 se crea la Asesoría Médico Pedagógico. En 1964 comenzaron a funcionar los Centros de Recuperación Escolar (CRE). En 1967, con algunas modificaciones, se transforman en Centros Educativos Complementarios, se les otorgan funciones especiales que se mantienen hoy. En 1967 se crea la estructura orgánica funcional de la Dirección.

Entre los años 1969 y 1976 adquiere para la Dirección una mayor importancia el concepto de comunidad como regulador de las intervenciones. Desde allí se diseñan estrategias que tienen mayor vinculación con la realidad que rodea a la escuela. Podría vincularse esto a dos cuestiones básicamente: por un lado la influencia de las ideas y de los ideales del desarrollismo propulsados desde los organismos internacionales de crédito; y por el otro la difusión de textos que representan corrientes teóricas alternativas a las utilizadas hasta esa época. Son las ideas de autores como Freire, Pichón Riviere, Ferreira, etc. Este periodo significó para la DPyASE un importante desarrollo, por un lado, en relación al aumento de los servicios (en cantidad y extensión), y, por el otro, en relación a la producción científico técnica lograda.

La tarea de los asistentes sociales se encontraba vinculada con el brindar asistencia directa al escolar y la promoción comunitaria, acciones

tendientes a erradicar el analfabetismo y la repitencia, acciones que aún hoy se mencionan como vigentes.

Sin embargo el reconocimiento de la necesaria participación de la comunidad no se hará en pos del enfrentamiento de las manifestaciones de la cuestión social. Se sigue la lógica de querer involucrar a la comunidad conceptualizándola como actor responsable en la resolución de sus problemas, intentando así naturalizar las cuestiones de orden estructural e histórico, propias de un orden socio económico particular. Si bien las “deficiencias” no son ubicadas en forma privilegiada en el individuo, estas son “corridas” a la comunidad, tomando a dicho actor como el responsable de estas “deficiencias”, las cuales encuentran espacios de manifestación en el sistema público de educación.

Durante el período iniciado con la dictadura militar se producen importantes retrocesos en la Dirección de Psicología: se asiste a una reducción del personal que la componía; un desmantelamiento de su estructura; la atomización del trabajo técnico en pequeñas comisiones; se produce una persecución ideológica; se suprimen las filiales y centros de recuperación, quedando sólo los equipos de las escuelas y los inspectores de área por zona o distrito.

En este período prima una perspectiva en la intervención, de caso individual, en la que el fracaso está puesto sobre el alumno; la tarea del asistente social será entonces la re-adaptación de los “alumnos problema”.

La etapa que se inicia con el retorno a la democracia, incluye a la realización del Congreso Pedagógico Nacional (1984) y a la Reforma Educativa de la Provincia de Buenos Aires (1985), que significaron la expresión de un proceso de discusión que se generó en todas las áreas del gobierno, teniendo como ejes la vida democrática y el respeto por los derechos humanos que se incorporan al discurso educativo. En este sentido se vuelve a enfatizar la función social de la escuela, ubicando al hecho educativo dentro de un proceso mayor de socialización (lo social como aspecto fundamental de la educación), dándole un nuevo lugar a

“la función de la escuela en la comunidad y por lo tanto del equipo asistencial y del trabajador social en particular, corriéndolo del rol

administrativo y de control que se le adjudicaba tradicionalmente, proponiendo una mirada más amplia donde lo grupal adquiere centralidad para la intervención” (Carroza, et. al., 2007:92).

En este período prevalece un enfoque sistémico para comprender “lo social” y el proceso educativo, buscando la integración armónica de “diferentes niveles: lo pedagógico, lo social, lo psicológico; y distintos ámbitos: áulico, familiar, institucional y comunitario” (Ibíd.:92-93).

Durante la década de los `90 se llevaron adelante reformas de corte neoliberal, viéndose la educación afectada por éstas. La implementación de la Ley Federal de Educación, la pauperización del trabajo y los emergentes del conflicto social que surgen a diario en las escuelas constituyen los condicionantes del accionar de los Equipos de Orientación Educacional (EOE).

La agudización de las problemáticas sociales que se vivencian en ese período, entre otras cuestiones, generan crecientes demandas hacia los equipos de orientación escolar, vinculadas a la atención de necesidades cotidianas de los alumnos y sus familias.

Durante el transcurrir de su historia, se generaron nuevas demandas e interpelaciones al accionar de la Dirección, que ameritó la diversificación y reorganización de sus estructuras territoriales. Era necesario dar respuestas a problemas socio-educativos más complejos que requirieron de nuevos paradigmas.

Con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley Educación Provincial 13.688, la denominada “Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar”, se transforma en Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, adquiriendo el carácter de Modalidad dentro del Sistema Educativo Provincial. Se fundamenta el cambio en la necesidad de desarrollar acciones articulando con todos los niveles educativos y con otras modalidades, a través de sus servicios educativos:

“con el propósito de dar respuestas a requerimientos específicos de los distintos niveles educativos y articulando con cada uno de estos (inicial, primaria secundaria y adultos) para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión con calidad en el marco de la justicia social,

acompañando una educación integral basada en considerar a los niños y jóvenes sujetos de derecho” (Ley Provincial de Educación, 2006)

En 2007 pasó a denominarse

Esta Modalidad presta dos tipos de servicios dentro del sistema educativo provincial:

1) aporta y coordina Equipos Técnicos de Orientación Escolar (EOE) dentro de las escuelas primarias y secundarias provinciales, integrados por Maestros Recuperadores (MR), Orientadores Sociales (OS), Orientadores en Fonoaudiología (OF), Orientadores Educativos (OE), Orientadores Médicos (OM) y Equipos Distritales Especializados en Infancia y Adolescencia (EDIA);

2) posee instituciones propias en todos los Distritos Escolares que se denominan Centros Educativos Complementarios (CEC).

En el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, los trabajadores sociales, podrán insertarse en el rol de Orientadores Sociales, en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, dependientes de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE. Estos Equipos estarán conformados por profesionales de varias disciplinas, reconociéndose los roles de: Orientador Educativo, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico; aunque la totalidad de los EOE no cuenten con todos los roles planteados.

Desde esta Modalidad del sistema educativo provincial se define a la Psicología Comunitaria como un enfoque que concibe a lo comunitario en términos de comunidad de aprendizaje (aula), comunidad escolar (institución) y comunidad familiar/barrial/ interinstitucional (contexto) y a un enfoque psicológico-educativo como mirada sobre la experiencia psicológica (afectiva, cognitiva, vincular-relacional, social) de los sujetos en las dimensiones comunitarias mencionadas. A su vez, se retoma el concepto de la pedagogía social, entendiéndola, como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja teórica y prácticamente en las complejas fronteras de exclusión/inclusión social, y como un espacio para poner en marcha cuestiones que tienen que ver con la igualdad de los derechos en el marco de las condiciones económicas respecto

al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Comunicación, Comunicación N°1, 2009).

A su vez, la Modalidad, a través de la disposición N° 76 del año 2008, define la tarea de estos Equipos señalando que es de su competencia: “la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.” (DGCyE, 2008)¹⁸

Es necesario plantear que la inserción profesional en la escuela de los trabajadores sociales se encuentra demarcada por la definición de los “Roles” que se realiza a través de las Comunicaciones y Disposiciones de la Modalidad. La normativa no exige que este rol sea desempeñado únicamente por trabajadores sociales, es decir, podrán ocuparlo profesionales de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

Así podemos encontrar que en el caso de los orientadores sociales, se indican una serie de funciones y tareas que debe cumplimentar el profesional, sin hacer una distinción entre las disciplinas de quienes ocupan o podrían ocupar ese rol. Las tareas y funciones son las mismas, más allá de qué profesional las realice, o desde qué campo problemático se instale quien realiza la tarea.

Entre estas funciones y continuando con la disposición N°76/2008, podemos reconocer que las mismas se centran en cuestiones vinculadas a la participación en la elaboración del proyecto educativo institucional, la elaboración de acuerdos institucionales de convivencia, la generación de vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, el abordaje de los grupos de alumnos/as vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa, la promoción del trabajo en red, y el abordaje de las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios, entre otras cuestiones.

¹⁸Ver para ampliar: DGCyE, Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Disposición N° 76/2008

Se apela, así, a diferentes ámbitos de intervención, los cuales podrían ser identificados como el ámbito escolar propiamente dicho, el ámbito institucional más amplio y el ámbito comunitario en donde se inserta la institución escuela.

Se plantea la tarea en términos de un acuerdo con los lineamientos de la política educativa del tiempo histórico actual, y se demarca el trabajo a realizar en los límites de dicha política. Se establecen prioridades en referencia a la igualdad de las oportunidades educativas de los sujetos, y de la capacidad de quien desempeña el rol para reconocer estas oportunidades en el ámbito territorial donde se realiza la tarea, para potenciarlas.

A partir de las observaciones realizadas y función del recorrido laboral de la autora se considera que el desarrollo cotidiano de la tarea en una institución educativa, muchas veces queda reducido a intervenciones individuales con alumnos y alumnas que son “derivados al equipo” por presentar “problemas”, los cuales incluyen una variedad bastante amplia, aunque en general se relacionan con problemáticas de aprendizaje y/o de “conducta”, tal como suelen expresarlos los docentes. Así se “lo envía” a “otro lado”, con un imaginario que permea las acciones de intentar correr el problema hacia otro espacio real y simbólico.

Muchas veces los trabajadores sociales que se desempeñan como orientadores sociales encuentran una tensión más en su tarea cotidiana, entre lo planteado por las Disposiciones y Comunicaciones de la Modalidad que enmarca su tarea, y la demanda diaria de los diferentes actores institucionales, quienes poseerían una imagen prefijada sobre qué es lo que debe hacer un “asistente social en la escuela”. La tensión existente parte del escaso reconocimiento de la naturaleza de origen de la profesión, ligada a una estrategia de clase, que en sus inicios resalta el carácter instrumental, y de recurso movilizad por el Estado para la regulación y el control social. Para poder problematizar y analizar estas tensiones es necesario reconocer el carácter contradictorio de la profesión, el cual le otorga una autonomía relativa en clave emancipatoria. Así se identifican acciones rutinarias y parcializadas que contemplan: la atención del ausentismo y la deserción escolar, a partir de las “visitas domiciliarias” que debe realizar, la intervención en situaciones de

conflicto en la convivencia con alumnos con “problemas”, etc. Para comprender estas tensiones existentes es necesario la ubicación de nuestra profesión en el ámbito de las relaciones entre clases sociales, y de éstas con el Estado: las dimensiones objetivas y subjetivas de la práctica profesional, su carácter político, al tiempo que contradictorio.

En las entrevistas mantenidas con los profesionales del Trabajo Social que se desempeñan como orientadores sociales en escuelas rurales se hace mención, en reiteradas ocasiones a una supuesta asignación de tareas pre-fijadas y pre-configuradas.

Al pensar las características de la inserción profesional de los trabajadores sociales en el sistema educativo es necesario analizar una doble dimensión, la primera vinculada con las determinaciones objetivas e históricas del quehacer profesional, y la segunda, las diversas instancias de trabajo concreto sobre la realidad, que los profesionales despliegan frente a las manifestaciones de la cuestión social.

Si bien es cada vez más frecuentes la aparición de prácticas novedosas por parte de los profesionales que intentan posicionarse en un lugar diferente del mero ejecutor de acciones, una detrás de la otra, sin análisis o reflexión posible.

Es importante destacar que la necesaria reflexión y el análisis crítico sobre las propias prácticas para repensarlas en función de dos cuestiones importantes:

1. lo asignado por el imaginario que circunda la institución escuela particular en la que se desarrolla la tarea diaria.
2. lo estipulado por las disposiciones y comunicaciones de la Modalidad desde donde se define la tarea a desarrollar, en consonancia con los lineamientos de la política socio educativa particular.

Muchas de las funciones asignadas al profesional están pensadas desde una racionalidad instrumental y por lo tanto en este sentido es útil para la dinámica institucional (Rozas Pagaza, 1998: 23).

Cuando se concurre al domicilio de un alumno o se cita a sus familiares a la escuela generalmente se lo hace para plantear algún tipo de problemática vinculada con el estar del niño en la institución. Muchas veces se observa que

la llegada del orientador social a la casa del alumno es vivenciada como una intromisión desde un afuera que vienen a “mirar lo que no está bien”:

“Acá nadie te pregunta cómo armás las cosas... cómo te comunicás con las familias...claro, en el pueblo es más fácil, vas caminando o llamás... pero acá recorres varios kilómetros y cuando llegás justo se van a hacer el tambo o no hay gente para que te atienda... eso de la vinculación familia escuela, en estos lugares es mucho más difícil...”(T.S en EOE, escuela rural)

“Vos te das cuenta que no te dicen todo, se piensan que los estás juzgando porque por ahí el pibe no fue a la escuela una semana entera para ayudar en el campo... y si querés saber quién es el patrón ahí todo se complica.... Se piensan que por ahí vos vas a hablar con el patrón para asegurar la continuidad escolar,... En algún punto les asusta tu presencia... pero yo digo... si los asustas ¿cómo trabajas con ellos?” (T.S en EOE, escuela rural)

Desde la escuela se intenta también transpolar los procedimientos que se utilizan en una escuela urbana y que provocan la intervención de un EOE en la situación de un alumno:

“Y te pide la directora, andá y fijate si lo llevaron al médico, eso es primero, después vemos que pasa con lo del aprendizaje... cuando vas a la casa de un alumno, en el medio del campo pensás... y ¿cómo hacemos para que pueda llegar hasta el pueblo?.... Si el padre y la madre trabajan todo el día.... Te quedás sin argumentos... y además estás sola... con la escuela atrás... pero sola” (T.S en EOE.)

Las posibilidades de expansión de nuestro espacio profesional están fuertemente vinculadas a las luchas sociales y a sus conquistas, sin embargo es necesario resaltar la importancia de una rigurosa y permanente formación teórico metodológica, que permita conocer los diversos marcos referenciales desde los cuales se debe fundamentar nuestro accionar. La opción teórica por estos debates se considera necesaria para pensar nuestra profesión en el marco de de una construcción permanente, construcción que nos habla de procesos teóricos y prácticos.

CAPÍTULO IV:

El trabajo social en las escuelas rurales del distrito de Cañuelas, espacio y práctica profesional.

En este capítulo se trabajará en el análisis de las experiencias de colegas que desarrollaron o desarrollan su tarea profesional en escuelas rurales del Distrito, en los diferentes espacios vinculados a la escuela y desde diversos espacios socio ocupacionales.

Se trata de escuelas enclavadas en zonas rurales y perirurales. Una de ellas cuenta con equipo de orientación escolar, donde se desempeña un trabajador social, mientras que las otras dos reciben la intervención de equipos de orientación escolar del distrito ante el requerimiento de su personal docente para la intervención de situaciones puntuales con los niños y niñas que allí concurren. Estas últimas se caracterizan por tener secciones agrupadas¹⁹ de enseñanza.

4.1 Cuestión social y educación básica

Definir la cuestión social y las políticas sociales es el punto de partida para poder abordar la complejidad de los fenómenos que se manifiestan en los espacios educativos.

Según Estela Grassi:

“La cuestión social es una cuestión política y de ninguna manera el resultado natural o predeterminado de una ley histórica... Es que no se trata de cuestiones unidimensionales, limitadas a un espacio económico hipotéticamente aislable, sino que comprometen la totalidad de la vida social y los circuitos de selección y exclusión discurren por todas las instituciones del espacio social: políticas, educativas, de protección, culturales...” (2004:39).

Estos espacios, hoy por hoy, se constituyen en uno de los escasos enclaves de políticas universales. En ellos puede observarse la lógica de igualdad/desigualdad, acoplada a la dupla inclusión/exclusión social.

Siguiendo en este análisis, es necesario resaltar que tal como afirma Redondo:

“Donde no están señalizadas las calles, no existen las cloacas, no entran los colectivos, no hay centros de salud, ni registros civiles hay una escuela. Este dato parece obvio, para quienes conocen el grado de

¹⁹Una sección agrupada es una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos años de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo docente.

expansión del sistema educativo argentino, pero no lo es. Ya que al referirnos a la educación y a la igualdad y su posible reverso –el de la educación y la pobreza- quizá sea este el punto de inflexión en el que radique una oportunidad –en términos históricos y sociales- de que algo se modifique o altere frente a lo crudamente real como es aún y, con riesgo de cristalizarse, el profundo desamparo en que viven las jóvenes generaciones.”(Redondo, 2006)

Partimos de considerar que la educación se encuentra, en cuanto a su organización, función y objetivos, estrechamente vinculada a la estructura económica de las clases sociales, y se convierte así, en cada momento histórico en el reflejo de los intereses y las aspiraciones de esas clases.

La burguesía se veía obligada a aplicar medidas en relación con la instrucción de las masas populares debido a que necesitaba obreros calificados. Pero al ofrecer los conocimientos elementales a los trabajadores, mantenía en sus manos la escuela y la prensa, y utilizaba la vía de la instrucción de los obreros para divulgar su ideología en el medio proletario (Ponce, 1975:147-148).

Si partimos desde el análisis de las modificaciones que atravesaron al sector rural a partir de la consolidación del modo de producción capitalista, también podemos aportar al análisis de las serias modificaciones que afectaron a la educación en tanto práctica social. Siguiendo a Ponce (1975), postulamos que la educación pasó de las manos de los monjes a las manos del clero secular:

“...perdido en las soledades rurales, el monasterio no podía ya sostener la hegemonía de la Iglesia en un tiempo en que el comercio nacía en las ciudades y empezaba a exigir otra instrucción” (Íbid., 1975: 95).

En el recorrido histórico, las modificaciones que afectaron a la organización social en sentido amplio, también afectaron a la educación considerada como instrumento fundamental en la transmisión de saberes.

Una de las funciones de la escuela puede ubicarse en la transmisión de una conciencia ideológica que ayude a reproducir la división social del trabajo. De esta manera, tanto la estructura formal del conocimiento transmitido como las

perspectivas que los educadores utilizan para planificar, organizar y evaluar los contenidos forman parte de un proceso.

Es necesario reconocer que en la escuela se producen y reproducen discursos y prácticas que intentan transmitir un sistema de significados, esquemas de distinciones, modos de pensar y tipos de inclinación que reciben un status y un valor social determinado y funcional al statu quo societal. Sin embargo no puede pensarse el espacio escolar como mero reproductor de significados, ya que allí también encontramos espacios de rupturas y discontinuidades que van a interpelar las prácticas instituidas, en un movimiento instituyente.

En el caso de la educación rural, estos esquemas de significados y distinciones están representados por los estilos de vida urbana y los proyectos sociopolíticos de desarrollo que se definen en cada momento histórico.

La tradición sociológica ha considerado a la educación como el mecanismo más útil de integración y movilidad social. De esta manera, “las desventajas sociales” que acompañan a los grupos más vulnerables de la sociedad tendrían la oportunidad de verse compensadas desde la educación. Sin embargo, lo que podemos ver es que las políticas y programas orientados hasta ahora a la obtención de mayor cobertura, no se han visto acompañados de respuestas eficientes frente a las desigualdades socioeconómicas, geográficas, lingüísticas y culturales de la población. Creemos que esto se basa en el escaso reconocimiento que adquiere el proceso educativo en el espacio rural:

“las prácticas deberían ser diferentes, deberían de poder considerar la particularidad de los actores en los aspectos más concretos de sus vidas y de las cuestiones escolares: la asistencia, las tareas escolares, la organización de los tiempos institucionales, sino el espacio escolar deja de tener sentido... es como que se diluye...” (T.S en EOE de escuela rural)

Los elementos culturales presentes en el sistema educativo nos hablan de una forma de mercantilización de la educación, formas que son mantenidas, reproducidas y legitimadas por este “imaginario de mercado-escuela”, como ámbito privilegiado de transmisión de la educación formal. Sin embargo las

manifestaciones de la cuestión social se hacen evidentes. La desigualdad, la fragilidad de los lazos, la pobreza, se vivencian dentro de la escuela, a partir de los sujetos que confluyen en la construcción institucional:

“Acá siempre hemos trabajado en las mismas cosas, levantarse, el tambo, volver a la tarde... siempre es lo mismo, en todos los campos es igual. Cambia si cambia el patrón, pero a veces...” (R. peón rural, papá de alumno de escuela rural)

“...en la escuela se aprenden cosas... pero a mí también me gusta lo que me enseña mi papá... allá... él sabe cuándo va a llover o va a ‘ser sol’... eso acá no lo aprendés” (M. alumno escuela rural)

“Ellos traen cosas valiosas desde sus lugares, a veces se las toma para poder trabajarlas en clase, eso les gusta mucho, se entusiasman, aunque no siempre se puede... y hay que enseñarles otras cosas también” (D. docente escuela rural).

En este espacio conviven el trabajador docente, las nuevas generaciones, sus familias y la comunidad particular en la que se inserta la escuela.

Se postula, entonces, que el maestro también interviene, con una finalidad particular: “enseñar”, en las manifestaciones de la cuestión social, sin poder reconocerlas, en todo momento, en tanto tales. Y ante esto se recurre, en lo cotidiano, por un lado, a una individualización de problemáticas que tienen su raíz en lo social, y por el otro, a un intento de explicar estas manifestaciones a partir de lo que se denomina como “una psicologización de lo social”. Es decir, atribuir a los trayectos de pobreza, de desigualdad y de desafiliación, orígenes y explicaciones prestadas por la psicología clínica individual. Así, desde el pensamiento conservador, el enfrentamiento de la cuestión social, asume objetivos moralizantes y naturalizantes. Predomina una visión acotada de las cuestiones, incapaz de vincularlas con algo más amplio, como son las transformaciones que se han producido y han invadido y atravesado el espacio escolar.

El Estado moderno genera una serie de dispositivos (leyes, instituciones, normas, reglamentos, contratos, etc.) que tienen por finalidad garantizar las condiciones en las cuales la reproducción social es posible, y dentro de esos

dispositivos, ubicamos a la escuela pública, impartiendo educación básica. El discurso sobre educación se vuelve así en “educacionista” y sensiblemente indiferente a los debates que se producen en el seno de las Ciencias Sociales.

Sin embargo se reconoce la construcción de algunas prácticas escolares que comienzan a cuestionar estas condiciones, y permiten pensar en el avance de nuevas discusiones.

En las observaciones realizadas y partir de los discursos de los actores, se pueden visualizar prácticas concretas que se dan en la escuela rural que basan en el recupero del valor del espacio geográfico donde se ubica la escuela, como intento de vincular la realidad cotidiana de los sujetos con las prácticas escolares de enseñanza:

“uno de los proyectos institucionales que más nos gusta es el de la huerta, los chicos se entusiasman con eso y las familias colaboran mucho... es algo cotidiano para ellos, y acá en la escuela puede verse como los ritmos de trabajo se reproducen, como en la casa de los chicos” (T.S en EOE, de escuela rural)

Es así como pudo observarse que en las escuelas se comienzan a implementar prácticas que atienden las necesidades de los niños y niñas en relación a sus trayectos escolares, más diversificadas, como la atención de niños por parte de todo el equipo docente, en los diferentes momentos escolares, con el fin de acompañarlo, en aquellas cuestiones que presenta mayores dificultades y más allá del docente que lo tiene a “su cargo”:

“acá se trabaja en equipo docente, el alumno es de todos los docentes, y todos debemos trabajar con él, para ayudarlo, en las “horas especiales”, el docente que no tiene el grupo a cargo trabaja con un grupo que lo necesite....debemos garantizarle su derecho a la educación” (M. directora, escuela rural)

También se registra una creciente desestructuración de ciertos espacios de juegos como los recreos, o las formaciones, espacios históricamente demarcados por imágenes muy fuertes de nuestro sistema educativo, que aludían al orden y al control. Vinculado a esto, pueden observarse otros usos, más novedosos de los espacios edilicios escolares, en las escuelas rurales particularmente, como la utilización del patio para el desarrollo de otras

actividades que no habían sido consideradas. Esto daría cuenta de la apertura a una mayor flexibilidad y generaría las condiciones de posibilidad para ampliar la mirada sobre el “estar” de los niños y las niñas en la escuela.

4.2 El Trabajo Social en el ámbito rural

Históricamente:

“...los trabajadores rurales han sido en la Argentina uno de los sectores más desprotegidos y de mayor riesgo laboral por el alto índice de trabajo en negro y sin formalización del vínculo contractual”(Bendini y Radonich, 1999:132).

La constitución del Trabajo Social como profesión coincide históricamente con el desplazamiento de amplios sectores poblacionales rurales hacia las ciudades, desplazamiento que se necesitó para la instauración y el desarrollo del sistema de producción capitalista.

El Trabajo Social ha sido pensado como una profesión vinculada a las manifestaciones de la cuestión social, en las expresiones que éstas adquieren en el ámbito de lo urbano. Es, sobre esta base de organización territorial, en principio, en donde las relaciones sociales capitalistas se organizan y se abordan. Sin embargo estas mismas relaciones sociales se encuentran presentes en el ámbito rural, aunque con particularidades.

Una primera diferencia interesante a indagar sería la cuestión de la densidad poblacional que se observa en el territorio periurbano, las personas se ubican en espacios territoriales más amplios y más alejados entre ellos, que en la ciudad. Esto establecería modos diferentes de relación social entre los sujetos. Hablamos entonces de relaciones sociales inscriptas en un sistema social que poseen en el espacio rural límites espaciales más difusos. Aunque exista un anclaje más profundo con el espacio territorial y con las actividades que allí se realizan. La práctica profesional del trabajador social podría partir del reconocimiento de esta vinculación estrecha entre espacio territorial y cotidianeidad, reconociendo la significatividad que esta vinculación tiene para los sujetos. En el trabajo de campo realizado, y en el análisis de las informaciones se destaca la consideración del espacio rural como un espacio diferente que si bien establece y profundiza los lazos con lo urbano, demarca

ciertas restricciones para el desarrollo de proyectos de vida, pensados desde el marco conceptual del progreso moderno. Estar en el campo, trabajar allí demarca subjetividades que forman parte de la identidad de los sujetos.

Se destaca que los sujetos establecen vínculos con las personas con las que conviven, siendo más escasas las opciones para el encuentro con otros por fuera del espacio familiar de convivencia. El espacio de lo público se encuentra desdibujado, en la medida en que no existen en el ámbito rural lugares de encuentro comunitarios, tales como plazas, clubes, sociedades de fomento, etc. Las posibilidades de recreación y de encuentro con otros son reducidas, así como las instituciones del Estado que podrían nuclear a los miembros de estas comunidades:

“Es la escuela muchas veces el centro de la comunidad.. acá se juntan, se reúnen, se encuentran y yo creo que es poco aprovechado el espacio, es como que tiene un valor diferente en la escuela rural y termina siendo un espacio más de reuniones de padres, como en la escuela urbana, por ahí el desafío pasa por darle a estos espacios una nueva concepción, recrearlos, hacerlos más densos” (T.S en EOE de escuela rural)

En muchos casos las relaciones de trabajo que se establecen entre los trabajadores y sus empleadores, si bien se inscriben en un sistema de producción capitalista, adquieren características de sistemas anteriores. Existen elevados índices de empleo informal y temporal. Muchas veces los ciclos productivos obligan a las familias a trasladarse siguiendo las tareas en las zonas donde puedan desarrollarse, esto imposibilita la generación de lazos fuertes con la comunidad. Sin embargo las situaciones de exclusión y pobreza, por darse desde un tiempo histórico que pocos pueden precisar, son tomadas como “naturales” y “propias del campo”, existiendo escasas posibilidades de reflexión acerca de las condiciones en las que se reproduce la vida cotidiana, y/o el reconocimiento de que estas condiciones pueden ser modificadas:

“y... siempre se fue pobre en el campo... en mi familia... siempre se fue pobre” (R. trabaja como alambrador y hace changas en el campo de un vecino).

“Es que se necesita menos gente para trabajar, con un par de máquinas se hace casi todo, antes no era así... entonces te las tenés que rebuscar en lo que sea...” (S. alambrador, peón rural, papá de una alumna).

Sería una categoría diferente de ciudadano, el ciudadano rural pobre, sin acceso a bienes básicos, y con una escasa conciencia de situación, imposibilitado, muchas veces, por las características del trabajo que realiza, de encontrarse con otros, en espacios distintos al espacio de trabajo, donde se producen las condiciones de reproducción de la vida social.

Es un desafío interesante que puede presentársele al profesional poder inaugurar experiencias diferentes en estos territorios a los cuales las políticas estatales no llegan o llegan en forma tardía y parcializada:

Muchas veces acompañamos las trayectorias de los chicos durante la escuela primaria, este nivel no se cuestiona, es obligatorio y se respeta, aunque es más difícil que se acepte la idea de continuar estudiando, y esto a veces, tiene que ver con que los grandes no hicieron la secundaria... entonces los chicos se nos van de la escuela... no siguen”(T.S en EOE de escuela rural)

Partiendo del reconocimiento de que la vida cotidiana se estructura en un tiempo y en un espacio determinados, y que el conocimiento de esta tiene para el Trabajo Social, un valor fundante, es que se plantea una reflexión diferente para la vida cotidiana de los hombre y mujeres que la realizan en un espacio territorial diferenciado como es el espacio rural.

“para mi es fundamental que se conozcan las escuelas secundarias, que no están en el campo, sino en el centro... sino la continuidad es más difícil, ya no la ven como necesaria, si encima no la conocen, menos posibilidades que quieran seguir estudiando”(T.S. en EOE de escuela rural)

Es necesario contar con elementos conceptuales y tener en cuenta los saberes cotidianos, a fin de poder conocer las necesidades que los sujetos sociales construyen y su significado, como elementos constitutivos del quehacer profesional.

“Acá en la escuela se puede observar una mayor adecuación entre los que portan los alumnos y los contenidos escolares, pueden ajustarse

más esos acuerdos, pero es necesario revalorizar esos aportes no ya como anecdotario sino con valor subjetivo propio para que ese valor permanezca y no se pierda” (T. S en EOE de escuela rural)

La estabilidad relativa de relaciones interpersonales cruzadas por parentesco, en un espacio local durante toda la vida, promete ser un tipo de precursor capital social. El mundo de lo rural identificado con visiones y representaciones, muchas veces alejadas de la realidad concreta, no colabora en el rescate de los aportes que esas experiencias de vida pueden tener en la construcción de experiencias emancipadoras y de autonomía. La asistencia regular de los niños y niñas a la escuela continua teniendo un alto grado de significatividad para las familias, otorgándole a la escuela un espacio de preponderancia en su vida cotidiana.

El territorio rural entonces, no es sólo un espacio físico, sino un conjunto de relaciones sociales que dan origen y expresan una identidad, o varias, y sentidos compartidos o no por múltiples actores sociales. Las relaciones sociales en la comunidad rural son, ciertamente, complejas, pero no necesariamente densas. (Durston, 1999).

Pensar en términos de relaciones nos permite pensar en prácticas profesionales centradas en esas relaciones conflictivas y marcadas por la desigualdad.

Los territorios rurales son espacios económicos, sociales, ambientales y políticos dinámicos y complejos, en ellos se desarrollan recrean y contraponen relaciones de interdependencia y complementariedad, dando forma y sentido a una particular realidad socio histórica. Es en esta particular realidad donde el trabajador social puede desarrollar su tarea profesional, aunque será necesaria una reflexión diferente a la hora de definir la práctica profesional. Esta reflexión deberá contener necesariamente un reconocimiento de las particularidades que tienen estos escenarios rurales y los sujetos sociales que allí se ubican.

4.3 El espacio de la práctica profesional: las experiencias escolares

Si tenemos en cuenta el tiempo que hemos pasado en nuestra escolarización obligatoria, y el tiempo que pasan nuestros niños y niñas en la escuela, veremos que nuestra experiencia escolar deja huellas en nuestra vida.

Es, entonces necesario, reconocer el valor que estas experiencias escolares, que conforman recorridos diversos, tienen para nuestro quehacer profesional:

El relato de la experiencia escolar de Juan, es recuperado como una de las experiencias que se relata en la entrevista sostenida con una de las trabajadoras sociales de EOE. La demanda institucional hacia el profesional se vinculó con la inclusión educativa de Juan para el recupero de su trayectoria escolar que había sido interrumpida:

Juan ingresó a la escuela más cercana a su casa, era una escuela rural. Él quería vivir con su abuela en el campo, pero su mamá y sus hermanos viven en un barrio de un plan social de viviendas del Banco Hipotecario, ubicado en una zona periurbana. A Juan le gustan las tareas rurales que le hace hacer su abuela. Siempre cuenta: “los caballos, a mí me gusta trabajar con los caballos”. Si bien concurrió a la escuela con regularidad desde los seis años, empezó a leer a los diez años. Antes no lo había logrado. En esto tuvo vital importancia el reconocimiento de los intereses y gustos del alumno, ya que su maestra le enseñó a leer mostrándole diversas razas de caballos y las formas de identificarlas. Terminó su escolaridad primaria, a los trece años. Ingresó a una escuela secundaria urbana, ya que en la zona donde vivía no había nivel secundario. Abandonó en 1º año luego de repetir dos veces. Hoy trabaja en el campo como peón rural en diferentes campos donde le dan trabajo, Juan tiene 15 años. No hay equipos de orientación escolar en las escuelas a las que Juan concurrió. Se está trabajando para la reincorporación de Juan en otra institución educativa.

Se retoma el concepto de recorridos escolares ubicándolo en el plano de lo social y en referencia a las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, en las relaciones de poder entre los diferentes grupos sociales. Hacemos referencia a las experiencias escolares, como el resultado de un proceso histórico más amplio. En la construcción de los relatos acerca de sus experiencias escolares, por parte de los sujetos, se hace visible la vida en ese contexto. Se constituye en parte del proceso identitario desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los

mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados.

Es importante para el análisis de éstas experiencias, no sólo la consideración de las secuencias en las que se desarrollan, sino las posiciones y disposiciones subjetivas que producen los cambios de condición (Ghiardo y Dávila, 2005: 37-39). En este sentido, hacemos una distinción entre el concepto de trayectorias escolares y el de experiencias o recorridos escolares:

“Igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio, una posición original, que está definida, en este caso, por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de partir su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. En la definición de este punto, la familia es el factor determinante. De la familia depende el *patrimonio* de capitales posible de ser heredado, las condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la ‘fuerza’ con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser”(Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005: 80).

Cuando hablemos de experiencias escolares que conforman recorridos, nos referimos a la vivencia de la experiencia escolar, ya que entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia. Necesariamente en la consideración de las experiencias no sólo se tiene en cuenta el “estar en la escuela”, sino el “cómo estar en la escuela”.

Es por esto que se plantea que para el análisis de los recorridos importan el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con él y la valoración social y simbólica del título obtenido, así como la configuración propia del sujeto que aprende, que transita:

“... el hermano de él terminó acá la escuela, y se fue al Centro²⁰, ese donde hacen cosas de campo, está una semana allá y después viene a casa y hace las cosas en casa, van los profesores a mi casa y lo miran si hizo todo.... Así le gusta... pero ‘éste’, no sé, no lo veo... me va a costar más que siga estudiando” (A. ama de casa, mamá de alumnos).

Resulta importante destacar que la transición y la trayectoria constituyen dos aspectos fundamentales a la hora de comprender, sino totalmente, al menos en forma parcial la configuración de prácticas, la creación de aspiraciones, la formulación de expectativas y el despliegue de las diferentes estrategias que adoptan los sujetos.

Ante la generación de nuevas condiciones históricas, se vuelven posibles las prácticas disruptivas y transformadoras que a su vez, generan la oportunidad de reorganizar las disposiciones adquiridas. Por lo tanto, al hablar de trayectorias es necesario alejarse de posturas meramente reproductivas, que si bien juegan un papel importante en estas trayectorias, también hay que reconocer el espacio para la ruptura de trayectorias pre-configuradas; es decir aparecen las posibilidades para dar una nueva interpretación, un cambio, una nueva manera de transitar la vida cotidiana. Una reinterpretación significativa y significativa para los sujetos.

Tal como plantean Montes y Sendón:

“Hablar de trayectorias implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas (...) ya no es posible encontrar trayectorias lineales fuertemente predecibles, que caracterizaban a nuestras sociedades cuando las mismas aparecían cohesionadas, integradas y posibilitando opciones de movilidad ascendente básicamente para los sectores medios y medios bajos. Por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural, educativa que delinean un conjunto de recorridos

²⁰La entrevistada se refiere al Centro Educativo para la Producción Total (C.E.P.T.), que se trata de una escuela secundaria de cogestión entre el Estado Provincial y las comunidades rurales de la zona donde se ubica. Utilizan el sistema de alternancia, mediante el cual los alumnos permanecen una semana en la escuela y vuelven a su casa donde los docentes realizan visitas para supervisar las tareas escolares, que incluyen tareas de campo. Para ampliar, ver: Neiman, G. (comp.): “Trabajo de Campo”, Ed. CICCUS, 2001.

impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas que hacen difícil, sino imposible las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas a las que la reflexión sociológica nos había acostumbrado”(2006:382-383).

Para abordar la cuestión de los recorridos escolares que realizan los alumnos dentro de este sistema reglado, el concepto de trayectoria escolar permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar los recorridos escolares, muchos de los cuales no son lineales. La comprensión de estos recorridos requiere:

"poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares" (Kaplan y Fainsod, 2001).

Podríamos decir que tenemos en la trayectoria escolar teórica, como un punto crítico, el ingreso. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan por algunos o todos los avatares que no son considerados en el diseño teórico del atravesamiento de la experiencia escolar. Consideramos, entonces, la necesidad del análisis y la reflexión sobre las experiencias escolares que conforman recorridos, para pensar desde allí, desde las experiencias, el quehacer profesional.

Es necesario reconocer que, aún hoy, se continua dotando al sistema educativo de un conjunto de "representaciones simbólicas" que presuponen la existencia de recorridos "ideales o normales" configurados a partir de una imagen gráfica dentro del espacio simbólico muy fuerte: la de una escalera con peldaños, perfectamente simétrica, donde cada peldaño en subida supone un avance, y en bajada, un retroceso. Allí se ubicarían las "trayectorias escolares teóricas", enmarcadas por la organización del sistema educativo en niveles, por la gradualidad y por la anualización de los aprendizajes (Terigi, 2007).

“ A. vino a la escuela desde una escuela urbana, allá no se adaptaba, pegaba, se escapaba, tiene muchos problemas... no es que acá se le van a solucionar, pero como somos menos.... Aunque no sé... también hay menos para ayudarlo...” (N. directora escuela rural)

Se parte de considerar que los recorridos no son lineales, que van a estar intrínsecamente vinculados a las historias previas de los sujetos. Hablamos de historias familiares y sociales vinculadas a la vida cotidiana de esos sujetos, y previas a la incorporación de los mismos en el sistema educativo. Historias que aunque se nos presentan como cuestiones individuales, tienen una vinculación estrecha e intrínseca con la inscripción en un orden social y económico particular e histórico. Es necesario resaltar la importancia de no negar este vínculo fundamental entre experiencias escolares y espacio social.

Nos referimos al concepto de recorridos, en tanto proceso caracterizado por movimientos de ruptura y continuidad. El ingreso a la escuela no se considera como el cierre o la clausura de un proceso previo que pierde sentido, sino por el contrario debería ser la inauguración de un nuevo proceso de búsqueda. En palabras de Freire, la presencia del hombre en el mundo “es una presencia de quienes andan y no simplemente de quienes están. Y no es posible andar sin esperanza de llegar” (Freire, 2008: 31).

Pensar en término de trayectorias iguales para sujetos diversos, habla de una concepción monocromática del aprendizaje escolar (Terigi, 2007). Un aprendizaje que sigue un ritmo dado, y supuesto como igual, para todos. Gran parte del saber pedagógico y en particular, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocromático.

En el origen del sistema educativo argentino, si bien era una sociedad diversa y plural, el objetivo que se planteó fue el de homogenizar “el crisol de razas”. Así la diversidad no era un valor reconocido. Hoy se construye la idea de pluralidad como un valor en la diversidad de aportes que implica la concurrencia de distintas perspectivas culturales, y en ese sentido no es simplemente cómo hacemos para que los chicos estén todo el tiempo en la escuela, completen niveles educativos y aprendan, sino también cómo revisamos la propuesta formativa, en sociedades mucho más complejas,

mucho más que aquellas sociedades donde surgió la escuela y donde la pluralidad de perspectivas, la pluralidad cultural, aparece como una riqueza reconocida.

¿Qué desafíos nos plantea el reconocimiento de experiencias diversas? Un primer desafío está en el problema de la invisibilización en las transiciones escolares. Si la trayectoria escolar fuera esta especie de curso regular donde no se produce ningún tipo de hiato, donde no hay interrupciones, quizás este problema no sería tan importante. Pero en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles.

Un segundo desafío apela a la necesidad de revisar la relación que se establece entre las trayectorias de los sujetos concretos y la escuela en tanto institución educativa. Repensar la significatividad que tiene para los sujetos la escuela y las relaciones que con ella establecen.

4.4 Aportes para pensar nuestro quehacer profesional

Tal como señala Gramsci (1981: 54):

“...todo ser humano desarrolla fuera de su profesión, cualquier actividad intelectual, es decir, es un filósofo o un artista un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo,... contribuye por tanto a sostener y a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar”.

Esta actividad intelectual nunca es individual, es una construcción demarcada históricamente:

“Los intelectuales de tipo rural ...[están] ligados a la masa social campesina y al pequeño burgués de ciudad (...) y por esta misma función tienen una gran función político social, puesto que la mediación profesional difícilmente puede separarse de la mediación política. Además, en el campo, el intelectual... goza de un tenor de vida superior o al menos diferente del medio campesino, y por eso representa un

modelo social en la aspiración a salir de su condición y a mejorarla. El campesino siempre piensa que al menos uno de sus hijos podría llegar a ser intelectual ... es decir, convertirse en un Señor elevando el grado social de la familia y facilitando la vida económica con las influencias que ganará entre los demás señores. El comportamiento del campesino hacia el intelectual es doble y, en apariencia, contradictorio; admira la posición social del intelectual... pero en ocasiones finge despreciarla, es decir, su admiración está instintivamente impregnada de elementos de envidia y de rabia apasionada. No se comprende nada de la vida colectiva de los campesinos ... si no se tiene en cuenta ... esta subordinación efectiva a los intelectuales; todo desarrollo orgánico de las masas campesinas está ligado hasta cierto punto a los movimientos de los intelectuales y depende de ellos” (Gramsci, 1981: 58-59).

Si consideramos al trabajador social que desarrolla su tarea en el medio rural como un intelectual en los términos de éste autor, será necesario repensar cuál es el proyecto ético político que guía el accionar profesional. Hablamos de proyecto porque tiene que responder a las necesidades de esta sociedad, será ético porque aportará valores y será político porque nos coloca en una dirección estratégica. Deberá ser entonces un proyecto ético político pensado en la realidad, en su vinculación con las condiciones reales de existencia.

El trabajador social, en tanto orientador social en la escuela rural, puede constituirse como aquel que aporte una mirada acerca de la vida cotidiana y de las trayectorias escolares que portan los sujetos, reconociendo el valor del conocimiento popular que, desde los distintos lugares de donde provienen los alumnos, traen a la escuela. Considerar estas cuestiones con valor propio significará entonces no sólo reconocerlas, sino también poder ponerlas en juego, a la hora de pensar las experiencias escolares.

Los trabajadores sociales, intervenimos en un campo problemático, en un “contexto, de producción y reproducción de las relaciones sociales” (Rozas Pagaza, 1998:72), el cual se define y se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social. Estas manifestaciones pueden ser diferentes, pero la cuestión social que les da origen es la misma que se halla en la base de la constitución del modo de producción vigente.

El desafío cotidiano e histórico debiera pasar necesariamente por el redimensionar lo inmediato a través de un sustento teórico que posibilite mayor conocimiento crítico de las condiciones de reproducción material, social y simbólica de los sujetos con los que trabajamos y del contexto institucional, sin segmentar la realidad ni generar dicotomías entre espacios de reflexión y de acción.

En el ámbito educativo los trabajadores sociales, en tanto orientadores sociales, trabajamos con esos sujetos con los cuales nos vinculamos, a través de relaciones atravesadas por lucha de poderes. Tal como señala Martinelli (2008:7), “somos profesionales que llegamos a lo más próximo de la vida cotidiana de las personas con las cuales trabajamos”.

Nuestra inserción además se realiza mediada por las relaciones capitalistas, reconocimiento necesario para poder posicionarnos en aquella categoría que nos define: somos trabajadores sociales, somos trabajadores asalariados, que nos insertamos en un mercado laboral particular, vendedores de nuestra fuerza de trabajo.

El Trabajo Social que se desarrolla en el ámbito educativo, con respecto a la cuestión social, desde la perspectiva de las ciudadanías, se amplía y complejiza pues no se reduce a satisfactores económicos para la sobrevivencia, sino que se extiende a lo sociocultural, psicosocial y sociopolítico.

Partiendo desde la práctica profesional, al mirar la política educativa, con un enfoque de derechos humanos, en un ámbito geográfico particular, el Trabajo Social está llamado a hacer rupturas en varios planos:

- ✓ superar la perspectiva fragmentada por una de carácter integral que obliga a repensar las formas de organización de los servicios educativos, y
- ✓ superar el enfoque reduccionista de "lo social" y de los “educativo-rural” que conduce a una perspectiva curativa, partiendo de intervenciones que utilicen como material principal de análisis, las características de las experiencias escolares de los sujetos con los cuales se trabaja.

A partir del recorrido teórico- conceptual hecho hasta el momento, podemos definir algunos puntos, que referencian la acción profesional y disciplinar del Trabajo Social.

Pensar la práctica del trabajador social en las instituciones educativas nos plantea un necesario desafío que deberemos asumir. El pensar además a estas prácticas enmarcadas en el ámbito geográfico rural supone un elemento que es imprescindible considerar a la hora del diseño de las estrategias. En este espacio también pueden visibilizarse las manifestaciones de la cuestión social, sobre las cuales los trabajadores sociales intervenimos. Desde la perspectiva que tomamos en el presente trabajo, dichas manifestaciones deberán ser leídas en el encuadre más general de la organización social económica y política que les dan origen.

A la hora del análisis sobre la práctica profesional pensamos en los términos enunciados por María Lúcia Martinelli (1995) quien postula que la práctica social concebida en la perspectiva que estamos anunciando, es verdaderamente una práctica educativa: es la expresión concreta de la posibilidad de trabajar con los sujetos sociales en la construcción de su realidad, de su vivir histórico.

La práctica del trabajador social llega a la escuela rural desde diversos espacios institucionales o de inserción profesional. Puede darse en el marco de la propia escuela, o bien cuando desde otros espacios públicos y/o comunitarios se interviene en las escuelas rurales en situaciones particulares y/o institucionales. En el caso de otros organismos del Estado, estas intervenciones se enmarcan en una política pública particular que llega a la escuela rural.

En las prácticas investigadas desde el trabajo social podemos ver que, por un lado se localiza en la escuela rural la centralidad de las instituciones públicas que llegan a este ámbito geográfico, es así como se parte del reconociendo de la importancia de la escuela en la vida comunitaria. Es la escuela la que puede nuclear a las familias, para diferentes actividades, es a la escuela donde muchas veces las personas se acercan buscando orientación y asistencia para sus problemas cotidianos. Así la escuela rural se constituye como un nivel institucional de articulación que acerca al ámbito rural algunos

recursos que se concentran en el espacio urbano, y desde éste último son diseñados:

“Las familias se acercan mucho... comparten sus cosas con nosotros, incluso las que escapan a lo escolar propiamente dicho, y eso está bien ¿dónde van a ir sino?” (T.S en EOE de equipo de distrito)

La palabra dicha desde los agentes escolares adquiere gran importancia para las familias rurales quienes aún ubican en el proyecto de escolaridad de los hijos las ideas de progreso, de posibilidades de un futuro mejor, y en eso fundamentan la concurrencia de sus hijos a la escuela. Además puede observarse una relación más horizontal entre las familias de zonas rurales y la escuela.

Por el lado de los trabajadores sociales encontramos, que en sus intervenciones en la escuela rural se intentan utilizar categorías de análisis y llevar adelante prácticas que tengan en cuenta el contexto rural como uno de los elementos vertebradores de dichos análisis y de dichas prácticas. En una cuestión concreta se plantea la concurrencia regular de los alumnos a la escuela, con fines de reducción del ausentismo, sin embargo deben tenerse en cuenta y planificarse estrategias que contemplen las cuestiones que impiden ir a los alumnos todos los días a la escuela, como por ejemplo, las cuestiones climáticas vinculadas al estado de los caminos y a la organización familiar laboral de las tareas rurales que desarrollan los grupos familiares de estos alumnos. Por ejemplo el tambo que impone horarios de trabajo fijo, diario e ineludible:

“... el tambo hay que hacerlo si o si, no importa si llueve, hace frío o está enfermo uno... hay que hacerlo igual” (peón rural, papá de un alumno)

“la realidad de muchos chicos de esta escuela es muy diferente... para ellos venir todos los días ya es un problema, pero la escuela se organiza así, uno exige asistencia diaria, pero ¿se puede pensar en otra alternativa? (T.S en EOE de equipo de distrito)

Se ha podido observar, forma incipiente, el diseño de algunas estrategias institucionales para abordar la problemática de los niños y niñas que por diversos motivos no pueden concurrir todos los días a la escuela. Así se comenzaron a implementar una serie de “cuadernos de tareas” que los

docentes preparan para que realicen en sus casas, y “no pierdan el ritmo”. No se registran evaluaciones sistemáticas de estas experiencias ni ajustes a las mismas en función de los resultados obtenidos y se continúa con el reclamo a las familias por la asistencia regular de los niños y niñas:

“tienen que venir todos los días, igual que los otros”(V. docente, escuela rural)

“A veces tengo que faltar, no mucho, pero no vengo, si encima tocan días malos, no se sale tampoco... igual la maestra entiende y me ayuda...” (R. Niño de 5to año)

Por otro lado, los profesionales que intervienen desde otros espacios institucionales que no son la escuela pública, pero que lo hacen circunstancialmente en el ámbito rural, reconocen estos espacios, como espacios carentes, carentes de lugares de encuentro, carentes de niveles organizados en la comunidad, de redes. Y es allí donde muchas veces se ubican los fundamentos de las problemáticas que atraviesan a los pobladores de estos sectores.

Asimismo, al espacio rural, al ser vivido como carente, se le intenta “acercar” desde lo urbano, aquello que le falta, lo que no tiene. En el intento de hacer llegar las políticas públicas pre configuradas desde los ámbitos urbanos, se vivencian dificultades para el acceso de los pobladores a sus beneficios

Participar, desde el quehacer profesional en las experiencias escolares, desde el Trabajo Social, implica un necesario compromiso con las realidades que vivencian los sujetos que allí desarrollan su vida cotidiana. A nuestro entender este compromiso debe partir del reconocimiento de la necesidad de conocer estas realidades como reflejo de una organización social, económica y política que define estos espacios geográficos de una forma particular.

Las experiencias de exclusión y postergación en el ámbito rural son visibles y pasibles de intervención desde el Trabajo Social. Será entonces necesario que como colectivo profesional reconozcamos la importancia de estos sectores a la hora de definir, pensar y analizar nuestras prácticas.

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de la tarea de investigación, en el marco de esta Tesis de Maestría, se ha podido arribar a las siguientes conclusiones:

La tarea profesional de los trabajadores social, desde los inicios, se ha desarrollado en el ámbito urbano y en este marco se han delineado las prácticas profesionales para enfrentar las manifestaciones de la cuestión social. Pensar en la práctica profesional, con las particularidades que adquiere en el espacio rural, desde un ámbito socio ocupacional, históricamente vinculado al desarrollo de nuestra disciplina, como es el sistema educativo formal, se hace necesario para considerar otras cuestiones de la vida cotidiana y de las manifestaciones de la cuestión social en ese contexto, al mismo tiempo que nos plantea la necesidad de repensar nuestro quehacer profesional.

Los trabajadores sociales consideran en su accionar el valor de la diversidad cultural y lo hacen jugar a la hora de sus prácticas, diversificando las instancias de acción, tratando de incorporar la riqueza de esa diversidad en las cuestiones cotidianas vinculadas a la escolarización. Desde la escuela, intervienen prioritariamente en los recorridos escolares, intentando dotarlos de significatividad y tratando de asegurar la continuidad de los mismos, frente a las múltiples dificultades que se vivencian como consecuencias de situaciones de desigualdad, escasez de recursos, requerimientos institucionales estereotipados, entre otras cuestiones.

Las instituciones son dadoras de sentido, el sentido se vincula al por qué, para qué y cómo de nuestra existencia. A los trabajadores sociales, desde la política socio educativa, se nos asigna un “rol” con funciones y tareas propias. A su vez las instituciones donde nos insertamos son demandantes de ciertas prácticas por parte de los profesionales del Trabajo Social, demandas que se expresan a partir del lugar que ocupamos en el entramado organizacional e institucional, dándole un sentido a nuestra presencia y a nuestro quehacer profesional. Sin embargo nuestra identidad profesional se construye, más allá de esos roles asignados o de esas demandas institucionales, a partir de las rupturas y de las continuidades que encontramos en el campo problemático de la práctica profesional en el cual realizamos

nuestro quehacer. Es así como se inaugura el espacio para otras experiencias y prácticas profesionales que escapan a lo esperado y construyen una identidad centrada más en el enfrentamiento de las manifestaciones de la cuestión social. Por lo tanto, creemos que es posible fortalecer nuestro trabajo al interior de instituciones educativas a partir de crear nuevas alternativas de acción, haciendo pie en esas rupturas y continuidades, validando prácticas que no respondan sólo a lo establecido y recuperando el valor de esas experiencias.

La escuela continua siendo para los sectores rurales una de las instituciones estatales más valoradas, y reconocidas, llegando a demarcar y organizar la cotidianeidad de las familias, se resalta la importancia del quehacer profesional en los recorridos y las experiencias de los sujetos, señalando las carencias, las ausencias y las rupturas, aunque también las continuidades y las posibilidades. La tarea de los trabajadores sociales se constituye en fundamental para garantizar vínculos más significativos e importantes entre las familias y las escuelas, que no sólo aseguren continuidad en los recorridos, sino también que permitan reconocer al espacio educativo como dador de sentido, como espacio válido para la construcción de proyectos de vida que cuestionen el orden dado y generen más instancias de participación crítica para los sujetos.

El espacio escolar es un espacio socio ocupacional importante para el colectivo profesional, sin embargo, son escasas las oportunidades de inserción laboral en escuelas rurales, principalmente por la carencias de Equipo de Orientación Escolar, que se ubiquen en este tipo de escuelas.

Es importante dejar de considerar a la escuela rural como un espacio carente de conflictos o limitaciones, donde puede ubicarse aquello que “se escapa” de las escuelas urbanas, para pasar a reconocerla como una instancia institucional que no pierde sentido, sino que se resignifica y comienza a reconocer, en forma incipiente, los cambios atravesados por los sectores rurales, que también se manifiestan en las cuestiones escolares. Resaltamos entre estas cuestiones la vinculación del espacio rural con el espacio urbano, desde la cotidianeidad de las familias, lo cual posibilita y reclama el reconocimiento de estas relaciones a la hora de pensar las prácticas

profesionales. Estas cuestiones son las que nos interpelan, como profesionales en el cotidiano escolar, a partir de reconocer el aporte significativo, que en tanto trabajadores sociales podemos realizar para la construcción de sujetos críticos desde el ámbito escolar.

Las políticas y programas sociales que llegan a la escuela rural contemplan escasamente las características y necesidades de estos sectores, tornándose en cierto punto, inadecuadas. Si bien se empiezan a delinear desde las políticas educativas algunas cuestiones que intentan especificar las características que adquiere el proceso educativo formal en el ámbito rural, esto se encuentra aún en un nivel incipiente de desarrollo. Es por ello que consideramos que los trabajadores sociales tienen mucho para decir y aportar, en función de sus prácticas y experiencias profesionales en estos ámbitos, para poder adecuar mejor dichas políticas y programas a las realidades concretas.

Las experiencias sociales en este tiempo revelan las variaciones en las vidas de unos grupos que procediendo de un origen claramente subalterno, intentan, a través de las “oportunidades” del sistema escolar, resituarse en un mundo social desigual, pero formal e ideológicamente democrático. Las frustraciones, los sueños, las esperanzas y el éxito se han estructurado diferencialmente, y en buena medida en función de las experiencias escolares, caracterizadas por unas relaciones conflictivas entre la cultura social de partida y la cultura escolar. Las prácticas institucionales deben ser consideradas como construcciones históricas y por tanto posibles de ser modificadas en el accionar profesional.

La existencia de limitaciones y condicionantes objetivos no implica la imposibilidad de problematizar lo que se hace y proponer alternativas de acción diferentes siendo los ámbitos explorados, espacios posibles de creación de nuevos campos para el quehacer profesional.

El desafío quizás debiera pasar por la búsqueda de las rupturas, en el sentido de resignificar nuestro quehacer profesional, revisando las bases que sustentan la acción y que fortalezcan al Trabajo Social como profesión en estos ámbitos y al trabajador social como sujeto activo y constructor de su propia práctica. Creemos que es en este camino de construcción de ciudadanías donde debe anclarse la tarea profesional.

Los sujetos no son simplemente objetos movidos por fuerzas externas, sino que son sujetos activos que intentan construir y reconstruir sus experiencias sociales y culturales. En esa tarea los sujetos de esta investigación han intentado desenvolverse, dar coherencia a sus expectativas pero también han tenido que enfrentarse a desafíos, condicionados por el poder del medio social donde siguen viviendo y el que, en parte, condiciona su existencia y su lugar en el mundo. La fuerza de los registros interpretativos que hemos utilizado nos permiten reconocer a las personas como condicionadas por fuerzas sociales que actúan como límites de sus actuaciones, percepciones y proyecciones, pero también como sujetos activos que construyen y reconstruyen sus prácticas y pensamientos en función de sus referentes socioculturales.

Desde esta investigación se pretende aportar a la discusión de la práctica del Trabajo Social en el ámbito escolar rural. El trabajo realizado permite reconocer los orígenes de estas prácticas y dar cuenta de lo que se espera y de lo que no se espera por parte de las instituciones y las políticas públicas, para con los profesionales de la disciplina. También permite visualizar y analizar prácticas profesionales que cuestionan lo dado y apuntan a diversificar las estrategias en la búsqueda de mayores márgenes de autonomía y en el reconocimiento de la necesidad de encarar estas cuestiones críticamente.

ANEXOS:

CUESTIONES INDAGADAS EN EL MARCO DE LAS ENTREVISTAS:

1. Ejes trabajados en entrevistas a docentes y directivos:
 - a. Datos personales
 - b. Trayectoria laboral
 - c. Vinculación con la escuela rural
 - d. Visiones y conceptualizaciones acerca de la educación rural
 - e. Visiones y conceptualizaciones acerca de los niños, niñas y las familias que concurren a su escuela.
 - f. Vinculaciones entre las familias y la escuela.
 - g. Experiencias significativas. Relatos de experiencias de los niños y niñas en su escuela
 - h. Registros de programas o proyectos que se desarrollan en la escuela
 - i. Otros datos o experiencias significativas

2. Ejes trabajados en las entrevistas a las familias:
 - a. Composición familiar
 - b. Datos de la historia social familiar
 - c. Datos de la historia laboral familiar
 - d. Concepciones y visiones acerca de la escuela
 - e. Vínculos con la institución educativa

3. Ejes trabajados en las entrevistas con los trabajadores sociales:
 - a. Datos personales y de formación profesional
 - b. Historia laboral
 - c. Visualizaciones y conceptualizaciones sobre la práctica profesional en la escuela y en la escuela rural.
 - d. Relatos de prácticas llevadas adelante desde la escuela en relación a los recorridos escolares.
 - e. Experiencias de prácticas desarrolladas en estos espacios
 - f. Visiones y conceptualizaciones acerca de la vinculación familias-escuelas
 - g. Otros datos o experiencias significativas

ABREVIATURAS Y SIGLAS:

DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DNGCyFD: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

DPyASE: Dirección de Psicopedagogía y Asistencia Social Escolar.

EDIA: Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia

EOE: Equipo de Orientación Escolar

INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

LFE: Ley Federal de Educación

MDH: Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES:

ALMANDOZ, M. R. (1992): *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*, Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.

ANSALDI, W. (2001): *La democracia en América Latina, más cerca de la precariedad que de la fortaleza*. En: Revista Sociedad N°19, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, Argentina.

APARICIO S., GIARRACCA N. y TEUBAL M. (1992): *Transformaciones agrarias en Argentina: el impacto sobre los sectores sociales*. En: JORRAT R. Y SAUTU R. (Comp.): *Después de Germani: exploraciones sobre estructura social en Argentina*, Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina

APPLE, M. (1987): *Educación y poder*, Ed. Paidós, Barcelona, España.

ARGUMEDO, M. (2001): *Algunos modos de educar*. En: *El trabajador social como educador. Formación profesional y educación*. Tesis de Doctorado. Programa de Estudios Posgraduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sao Paulo, Brasil.

ARGUMEDO, M. (2010): *Principios metodológicos para una educación emancipatoria*, Escuela de Trabajo Social, UNLP. En: <http://argumedomanuel.wordpress.com/2010/04/28/principiosmetodologicos-para-una-educacion-emancipatoria>.

BAEZA, J. (2001): *El oficio de ser alumno en jóvenes de sector popular*, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Libro Serie Investigaciones, N° 19, Santiago, Chile.

BAIGORRI A. (1995): *De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global*. En: IV Congreso Español de Sociología - Granada, 1995. GRUPO 5. SOCIOLOGÍA RURAL. Sesión 1ª. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre.

BARDOMÁS, S y S. MORETTÍN (2001): *Nueva ruralidad y trabajo. Un estudio de caso en el partido de Cañuelas, provincia de Buenos Aires*. En: II Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

BARSKY A., (2005): *El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires*, En: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, área de

Ecología Urbana, Universidad de Barcelona, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Vol. IX, núm. 194, Buenos Aires, Argentina.

BARSKY, A. (1997): *La agricultura de "cercanías" a la ciudad y los ciclos del territorio periurbano. Reflexiones sobre el caso de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Área de Ecología, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento. En: Publicación semestral de la Maestría en Estudios Sociales Agrarios, FLACSO: Globalización y agricultura periurbana en la Argentina: Escenarios, recorridos y problemas. Serie Monografías. Ada Svetlitz de Nemirovsky (coord.), Buenos Aires, Argentina.

BARSKY, A.(1997): *La puesta en valor y producción del territorio como generadora de nuevas geografías. Propuesta metodológica de zonificación agro productiva de la pampa argentina a partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario de 1988*. En: Barsky O. y Pucciarelli A., (edit.): *El agro pampeano. El fin de un período*, FLACSO-oficina de publicaciones del CBC (UBA), Buenos Aires.

BATALLÁN G. y VARAS R. (1999): *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos... Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*, Documento de investigación PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), México.

BENDINI, M. I.; RADONICH M. Y STEIMBREG, N.: *Los trabajadores agrícolas estacionales. Marco teórico-metodológico para un estudio de caso*. En: Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 47. Publicación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue, Julio/Diciembre de 2006.

BENDINI, M. Y RADONICH, M. (Coord.), (1999): *De golondrinas y otros migrantes. Trabajo rural y movilidad espacial en el norte de la Patagonia argentina y regiones chilenas del centro-sur*, Cuaderno del GESAI, Ed. La Colmena, Buenos Aires.

BORGIANNI, E., MONTAÑO, C. (comp.) (2000): *Metodología y Servicio Social, hoy en Debate*, Editorial Cortez, San Pablo, Brasil.

BOURDIEU P. Y PASSERON J. C., (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia/Barcelona, Barcelona, España.

BOURDIEU, P (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Editorial Anagrama, Barcelona, España.

BOURDIEU, P. (1988): *Cosas dichas*, Editorial Gedisa S.A. Buenos Aires, Argentina.

BOURDIEU, P. (1993): *El sentido práctico*, Ed. Taurus, Madrid, España.

BOURDIEU, P.(1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. Madrid, España,

CARBALLEDA, A., (2006): *Intervención en lo social*, Ponencia: “1er. Encuentro Pcial. de Centros de Orientación Familiar”, dependientes de la DGCyE, En: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/72/carballeda_intervencion_social_1_.pdf, Versión Digital, La Plata, Argentina.

CARLI, S. (2006): “*Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)*”. En Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

CARROZA, N., LÓPEZ, E., MONTICELLI, J.(2006): *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*, Editorial Espacio, Buenos Aires.

CASTEL R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

CAZZANIGA S. (1997): *Metodología. El abordaje desde la singularidad*. Ficha de cátedra. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos, Argentina.

CLOQUELL, S. (coord.) (2007): *Familias rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.

CORAGGIO, J. L. (1998) *Economía urbana. La perspectiva popular*, Editorial Abya-Yala, Ecuador.

COREA C. y LEWKOWICZ I., (2004): *Pedagogía del aburrido Escuelas destituidas, familias perplejas* Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

DÁVILA, O.; GHIARDO, F. Y MEDRANO, C., (2005): *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Editorial CIDPA, Valparaíso, Chile.

DE JANVRY, A. (1981): *The Agrarian Question and Reformism in Latin America*, Editorial The John Hopkins Press, Baltimore and London.

DELVAL, J., (1999): *Aprender en la vida y en la escuela*, Editorial Morata, España.

DIAZ ARNAL, I., (1963): *Los Servicios de Psicología y Asistencia social escolar en Buenos Aires*, En <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073002666>. Pdf: Revista de educación - Información Extranjera, Buenos Aires.

DOMENECH, E., (2006): *Etnicidad e inmigración ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?*, En: Astrolabio, Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, N°4, Córdoba, Argentina.

DURSTON, J., (1999): *Construyendo Capital Social Comunitario: Una Experiencia de Empoderamiento Rural en Guatemala*, Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, Serie Política Sociales No. 30. Santiago, Chile.

DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P., (2000): *El Plan Social Educativo y la Crisis de la Educación Pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa*, Ponencia, "II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías", Buenos Aires. En <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1403t.PDF>>

ENTRENA DURÁN, F. (1998): *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*, Editorial Tecnos, Madrid.

EQUIPO NAYA, AA.VV. (1997): "1er Congreso Internacional "Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina"" Ponencias publicadas por el Equipo NAYa Universidad Nacional de Quilmes - Argentina Noviembre 1997 <http://www.naya.org.ar>

ETCHEGOYEN, P. y LOPEZ, M. N., (2007): *El trabajador social en las instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional. Una aproximación desde la normativa y disposiciones vigentes*, En: "II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de Docentes, Profesionales y Estudiantes de Trabajo Social", Tandil, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona / Madrid: Paidós / MEC

FREIRE, P. (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España

FREIRE, P. (2004): *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial Paz y Tierra, Sao Paulo, Brasil.

FREIRE, P. (2008): *El grito manso*, Ed. Siglo XXI, segunda edición argentina, revisada: 2008. Buenos Aires, Argentina

FREIRE, P. (2009): *Política y Educación*, Editorial Siglo XXI, sexta reimpresión, México.

GARCÍA CANCLINI, N., (1997): *Culturas Urbanas de Fin de Siglo*, En: Revista Internacional de Ciencias Sociales, n° 153, Buenos Aires, Argentina. Versión digital en: <http://es.scribd.com/doc/25334509/Garcia-Canclini-Nestor-Diferentes-desiguales-y-desconectados-2004>

GARCIA CANCLINI, N., (s/f): *Piedra de Toque. Culturas y globalización*, Versión digital en: <http://www.unimag.edu.co/antropologia.piedradetoque.htm>

GHIARDO, F. Y DÁVILA, O., (2005): *Curso y Discursos escolares en las trayectorias juveniles*, En: Revista Última Década N° 23 CIDPA; Valparaíso, Chile. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/225512.pdf>

GRAMSCI, A., (1977): *Cuadernos de la cárcel*, Editorial Era-Universidad Autónoma de Puebla, México.

GRAMSCI, A. (1981): *La alternativa pedagógica*, Editorial Fontamara, Primera Edición, México.

GRASSI, E., (2004): *Cuestión social: precisiones necesarias y principales problemas*, En: Revista Escenarios N°8. Septiembre de 2004. Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

GROSSO, J. L., (2008): *Semipraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna*, En: Cuaderno Venezolano de Sociología, Venezuela.

GUBER, R., (2001): *La etnografía método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, Argentina.

HELLER, A. (1991): *Historia y futuro, ¿sobrevivirá la modernidad?*, Editorial. Península, Barcelona, España.

HELLER, A. (1972): *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, Editorial Grijalbo, Barcelona, España.

HELLER, A., (1970): *Sociología de la vida cotidiana*, Editorial Península, España.

IAMAMOTO, M. V., (1997): *Servicio social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*, Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil.

IAMAMOTO, M. V. (2001): *Servicio social y división del trabajo*, Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social. Editora Cortez. 2da. Edición, Sao Paulo, Brasil.

IAMAMOTO, M. V. (2003): *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social, Editora Cortez, Sao Paulo, Brasil.

IGLESIAS, L. (1988): *Los guiones didácticos*, Editorial Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, Argentina.

JAMESON, F. y ZIZEK, S. (1998): *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

KAPLAN, C. Y FAINSOD, P., (2001): *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*, En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires, Argentina.

MARTINELLI, M. L. (1992): *Servicio Social e Identidad y Alienación*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social. Editora Cortez, 2da. Edición, Sao Paulo, Brasil.

MARTINELLI, M. L. (1995): *El uno y el múltiplo: relaciones entre las áreas del saber. Un abordaje socioeducacional*. En: Desde el Fondo, Publicación del Área de Producción y Publicación de la Facultad de Trabajo Social. UNER, Cuadernillo N° 23. En: [http:// www.fts.uner.edu.ar/publicaciones](http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones).

MARTINELLI, M.L (2008): *Reflexiones sobre el trabajo social y el proyecto ético político profesional*. En: Revista Escenarios N° 13, *Prácticas profesionales y prácticas sociales contemporáneas*, Julio de 2008. Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

MARX C. y ENGELS F. (1848): *Manifiesto del Partido Comunista*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

MONTAÑO, C. (2000): *La naturaleza del Servicio Social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*, Editora Cortez, San Pablo, Brasil.

MONTES, N. Y SENDÓN, M. A., (2006): *Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XXI*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril/junio, año/vol. 11, N° 29, México.

MORETTÍN, S. (2002): *Nueva ruralidad y desarrollo local en municipios del área periurbana de Buenos Aires. El caso del partido de Cañuelas*. Ponencia presentada en: XI Jornadas nacionales de extensión rural - III Jornadas de extensión del MERCOSUR, 18-20 de septiembre de 2002, La Plata, Argentina.

NEIMAN, G. (Comp.), (2001): *Trabajo de campo: producción, tecnología y empleo en el medio rural*, Editorial CICCUS, Buenos Aires, Argentina.

NETTO, J. P. (1992): *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Editora Cortez, Sao Paulo, Brasil.

NETTO, J. P. (1997): *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Editora Cortez, Buenos Aires, Argentina.

NETTO, J.P. (2001): *Cinco notas a propósito da questão social*, En Revista Temporales N° 3. ABEPSS, Brasilia, Brasil.

NETTO, J.P. (S/F): *Crisis del socialismo y la ofensiva neoliberal*. Editora Cortez. Sao Pablo, Brasil.

NICASTRO S. y GRECO M. B., (2009): *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación Enfoques y perspectivas*. Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.

NUN, J. (2001): *Marginalidad y exclusión social*, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular 591, Buenos Aires, Argentina.

OLIVA, A. (2007): *Trabajo Social y lucha de clase. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*, Editorial Imago Mundi, Buenos Aires, Argentina.

PARRA, G. (2003): *Los proyectos socio profesionales en el Trabajo Social argentino. Un recorrido histórico*, En AAVV: "Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social" Ed. Espacio, Buenos Aires, Argentina.

PAVIGLIANITI, N. (1997): *El derecho a la Educación. Una construcción histórica polémica*, Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

PONCE, A. (1975): *Educación y lucha de clases*. Editorial Cartago. Buenos Aires, Argentina.

POPKEWITZ, TH. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Editorial Morata, Madrid, España.

PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ M. (Comp.) (1992): *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. UNAM, México.

QUINECHE MEZA, D. (2010): *La interculturalidad en un enfoque de pedagogía crítica*, Conferencia presentada en el Seminario Internacional sobre Pedagogía Crítica: Metodología y estrategias, organizado por el Instituto de Pedagogía Popular –IPP En: <http://despertareducativo.blogspot.com.ar/2010/08/la-interculturalidad-en-un-enfoque-de.html>

REDONDO, P. (2006): *La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley*. En: Jornadas de Reflexión Pública, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba: Fundación ARCOR y el Gremio UEPC. 8, 9 y 10 de Agosto de 2006, Córdoba, Argentina.

RICHMOND M. E. (1962): *Caso Social Individual*. Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública, Buenos Aires, Argentina.

RICHMOND, M. (1993): *Caso Social Individual*, Editorial Humanitas, 3ª edición, Buenos Aires, Argentina.

ROZAS PAGAZA, M. (1998): *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*, Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.

ROZAS PAGAZA, M. (2001): *La intervención profesional en relación con la cuestión social*, Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.

SABINO C.,(1992): *El Proceso de Investigación*. Editora: Lumen Humanitas. Buenos Aires, Argentina

SACRISTÁN, J. G. (2000): *Atención a la diversidad*. En AAVV En: Editorial Laboratorio Educativo 1.ª edición: octubre 2000

SACRISTÁN, J. G. (2009): *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, Emilio Tenti Fanfani (Comp.) IIPE-Unesco, Buenos Aires, Argentina.

SACRISTÁN, J. G. 1.ª ed. (2000): *Atención a la diversidad*. Editorial Laboratorio Educativo. Buenos Aires, Argentina.

SARTELLI, E. (Director), (2008): *Patrones en la ruta. El conflicto agrario y los enfrentamientos en el seno de la burguesía*, Editorial CEICS, 1º edición, Buenos Aires, Argentina.

SIDICARO, R. (2009): *Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido*. En

Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas
Emilio Tenti Fanfani (Comp.), IIPE-Unesco, Buenos Aires, Argentina.

SILI, M. (2005): *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Ediciones INTA, Buenos Aires, Argentina.

SUÁREZ, D., (2005): *Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en la Argentina* Primera Edición (1997 - 2003). *Un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina*, Buenos Aires, Argentina

STAKE, R.E. (1995): *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, Segunda edición, Madrid, España.

TEDESCO J. C., (2002): *Problemas y tendencias de reforma en América Latina*, en Rama, G. W. (ed.) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, EEUU.

TEDESCO, J. C. (Comp.) (2005): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*. Editorial IIPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

TELLES, VERA DA SILVA (1999): *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Editora UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) 1ª. ed. (2009): *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. IIPE-Unesco. (Joaquim Azevedo Fernando Devoto José Gimeno Sacristán Danilo Martuccelli Carlos Ornelas Ricardo Sidicaro Juan Carlos Tedesco Emilio Tenti Fanfani), Buenos Aires, Argentina.

TERIGI, F. (2007): *Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares*, Conferencia del III Foro Latinoamericano de Educación: "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy", Fundación Santillana, Buenos Aires.

TEUBAL, M. (2001): *Globalización y nueva ruralidad en América Latina*. En: *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Norma Giarracca (Comp.) Editorial CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

TIRAMONTI, G. Y SUASNABAR, C., (2000): *La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación*", en Revista Aportes Nro. 15, publicación de la Asociación de Administradores Gubernamentales, Buenos Aires.

TUBINO F., (2005): *La praxis de de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos*, Cuadernos Interculturales, julio dic. Año/vol. 3 N°. 005 Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

VASILACHIS DE GILADINO, I., (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Barcelona, España

WEBER M. (2008): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ediciones Península, Buenos Aires, Argentina.

PÁGINAS WEB Y DOCUMENTOS CONSULTADOS:

D. G. C. y E.: Dirección de Información y Estadística, Relevamiento Inicial, MapaEscolar2008. En: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/desarrolloruralydeislas/default.cfm>.

D.G.C. y E.: Dirección de Educación Primaria Básica, Subdirección de Gestión Curricular Institucional *El rol del directores la gestión institucional escolar: material destinado a directivos escolares (EPB) de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires. Noviembre 2005.

<http://abc.gov.ar>

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar>

<http://catalogo.abc.gov.ar/consejo.php>

<http://inta.gob.ar>

<http://www.margen.org/>

<http://www.me.gov.ar>

<http://www.razonyrevolucion.org>

<http://www.rimaweb.com.ar>

LEYES, RESOLUCIONES, COMUNICACIONES Y DISPOSICIONES:

N°26.206: Ley de Educación Nacional

N°26.075: Ley de Financiamiento educativo

N°26.061: Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

N° 13.688: Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires

N° 10.579: Estatuto del docente

N° 13.298: Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños y Decreto Reglamentario N° 300/05

D.G. C. y E.: Disposición N° 76, de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires. Septiembre 2008.

D.G.C.y E.: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: Comunicación N°1/2009.

D.G.C.y E.: Resolución 1909/08, La Plata. Junio 2008.