

LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD, LA NECESIDAD DE UN DIÁLOGO PROFUNDO

Miriam Ofelia Flores, Norma Eda Gelmi y Laura Lorena Toledo
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
amiriamflores@hotmail.com
miriamflores@gratisbr.com.ar

Resumen

A partir de una experiencia extensionista realizada en una Escuela con especialización en Comunicación social, se nos abrió el camino para trabajar con los alumnos del establecimiento educativo. Esta institución se encuentra en una localidad de 3.600 habitantes, ubicada a 25 Km. de la Ciudad de Córdoba y a 18 Km. del centro urbano más próximo.

Tras la desaparición del paso del tren en la década de 1990, este pueblo evitó su desaparición mediante el desarrollo de planes de viviendas, realizadas por el gobierno de la provincia, las cuales fueron entregadas a familias necesitadas de las dos ciudades vecinas.

La problemática central de este análisis gira en torno de cómo esta escuela se convierte en un espacio constructor de identidad al recibir sujetos, cuyos aprendizajes -entendidos "como una serie de conjuntos de símbolos sociales con su correspondiente significado"-, tienen que ver con un fondo social de conocimientos urbanos desplazados a un ámbito rural.

Para este trabajo se empleó la triangulación de datos obtenidos mediante:

- Encuestas realizadas a los alumnos.
- Propuesta del PEI en el nivel de especialización en orientación en Comunicación Social (ciclo Polimodal a nivel nacional).
- Y el uso de las TsIC (Tecnologías de Información y Comunicación) disponibles en la institución educativa y los alumnos.

El material etnográfico obtenido mediante el estudio en el campo, permite comprender cómo estos sujetos desplazados se autorreferencian individual y socialmente, a partir, por un lado, de un mundo mediatizado, extenso, universal; y por el otro, se trata de un universo contextualizado en un espacio geográfico y social, pequeño, cerrado y aislado.

Palabras clave: Escuela - TsIC – Especialización – Identidad

"Comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción.

La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce"
Jesús Martín Barbero

Presentando los escenarios

En el mundo globalizado que vivimos, los organismos que tienden a regir la economía y la política de los Estados -como el FMI, Banco Mundial, OMC- enuncian tendencias y/o recomendaciones dirigidas especialmente a los países en desarrollo. Estas indicaciones se centran en la lógica del mercado global, la cultura, la educación y la comunicación.

La educación es concebida y organizada en función del mercado de trabajo, ya que lo que cuenta es la acumulación de capital

humano medido en términos de costo/beneficio como cualquier otro capital. Ello, conduce al trabajador a formarse en función de una empleabilidad, que conjuga flexibilidad, adaptabilidad y competitividad.

Todos estos consejos han tenido dos consecuencias: por una parte, el lento desmantelamiento de la escuela pública, que se vio económicamente debilitada y desprendida de los desarrollos de la ciencia y la tecnología, devaluando el oficio del maestro o profesor; por otra parte, coloca a los países en la disyuntiva de financiar la educación o pagar la deuda externa.

Un ejemplo de estas "recomendaciones" fue la venta de empresas del Estado, entre ellas los ferrocarriles, acción que alteró los circuitos productivos de muchos pueblos y regiones rurales que vivían gracias al paso del tren.

En la configuración socio-territorial, la distinción entre "urbano" y "rural", corresponde a criterios normativos o estadísticos generalmente censales. En Argentina, las poblaciones de 2000 habitantes o más son urbanas, las que no alcanzan esa cifra son rurales. La idea de espacio "rururbano" desarrollada por antropólogos como Redfield o Lewis se debe asociar al continuo rural-urbano. Esta categoría permite matizar la dicotomía que se expresa a través de la oposición de lo rural y lo urbano. Para el análisis social este punto, resulta una estrategia operativa para evitar anticipaciones de sentidos que impliquen diferenciaciones tajantes entre ambos espacios socio-territoriales. La localidad que nos ocupa debe ser entendida como un espacio social que puede ser analizado desde la categoría de "rururbano".

Mediante una beca otorgada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC; se nos abrió el camino para trabajar en una escuela ubicada en una pequeña localidad próxima a la ciudad de Córdoba. Esta institución se encuadra en el ciclo de Especialización con Orientación en Comunicación Social (a nivel nacional, este ciclo se denomina Polimodal).

Desde estas miradas, nuestra intención es presentar una textualidad identitaria social, construida en el marco de las transformaciones de los '90, que permita la lectura de nuevos espacios a investigar. En este caso se trata de una escuela "rururbana", marginada por la ausencia del tren y por su no inclusión en el recorrido de la autopista; cuya propuesta curricular a la hora de la transformación educativa se inclinó por la especialización de Comunicación Social.

Los actores y las tramas

La textualidad global de las transformaciones económicas-sociales-educativas del proyecto neoliberal de los '90, puede ser leída en la propuesta curricular de "nuestra" escuela. Para ello, se tomó como textos de análisis las propuestas del PEI (Proyecto Educativo Institucional), confeccionado en 1997 y reformulado en el año 2003. Además de estos documentos, se trabajó con información obtenida mediante otras técnicas: encuestas, entrevistas y observaciones participantes con docentes y alumnos del establecimiento educativo.

El marco regulatorio de la reforma fue la aprobación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993. Las negociaciones y acuerdos entre las jurisdicciones nacional y provincial, conllevó una serie de tensiones, especialmente en el proceso de transferencia de escuelas nacionales al estado provincial. Esta transformación se hizo en nombre de la "autonomía institucional", fundamentada en un discurso de equidad,

entendida ésta como una oferta diferenciada con programas basados en políticas compensatorias para los más pobres.

Desde esta posición abstracta, la dinámica social impuso su lógica propia. En su desarrollo, las instituciones -más que incorporar las necesidades regionales-, se reagruparon según la formación académica del equipo docente y las posibilidades de la Unidad Pedagógica.

La transformación a nivel institución educativa se realizó, sin alterar las partidas presupuestarias. Los docentes y directivos inmersos en la incertidumbre de la posibilidad de pérdida de sus fuentes laborales y bajo la necesidad de "reconversión de conocimientos", se vieron arrojados a un espiral de modificaciones y toma de decisiones, que sobrecargaba su ya excedida agenda de obligaciones.

La gestión institucional educativa -siguiendo los marcos regulatorios diseñados desde el Estado Nacional, sin participación de los docentes-, se configuró en el elemento articulador entre las disposiciones de las macro y micro políticas. Cada institución educativa generó procesos propios en su interior, que se conjugaron en el entramado de dos dimensiones: los actores y el contexto.

"La discusión sobre las estrategias políticas y recursos para mejorar la calidad de la enseñanza en la formación de docentes, en particular, gira en torno a la cuestión de cómo garantizar que las instituciones (los actores que en ella se desempeñan) asuman como preocupación los resultados de su quehacer educativo. Esto hace suponer que se debe acceder a un consenso básico acerca de cuáles deben ser los resultados. Esta tarea resulta sumamente compleja si atendemos a la diversidad de demandas e intereses de los miembros de la comunidad educativa, sectores sociales (productivos, religiosos, gremiales), gobierno, cruzados transversalmente por los intereses interpersonales de los docentes en particular" (1).

El contexto -que proponemos leer como un texto- del proceso que nos ocupa, se caracteriza por la situación sufrida por la comunidad tras la pérdida del paso del tren. A raíz de ese hecho, el pueblo comenzó a padecer un declive poblacional que indefectiblemente lo llevaría a dejar de integrar la categoría de Municipio para convertirse en Comuna; según lo dispuesto por el Artículo 194, de la Constitución Provincial para *"las poblaciones estables de menos dos mil habitantes"*. La Ley 8102 regula el funcionamiento de las Comunas, esto implicaba la desaparición de la figura de Intendente, para ser reemplazado por una Comisión de tres personas -Presidente, Secretario y Tesorero-, sin sueldo fijo, con cobro de gastos de representación y menos fondos en la distribución de la coparticipación.

Durante el mismo período, se llevaron adelante gestiones de reubicación de familias necesitadas -de "asentamientos precarios"-, de centros urbanos de la provincia. De esta manera, los proyectos que buscaban la erradicación de las "villas de emergencia", encontraban su correlato en localidades como la localidad que trabajamos, con necesidad de una "inyección" de "electores", para no verse convertida en comuna.

Estas transformaciones se anudan en la trama de la escuela que estudiamos. Allí, los alumnos son descriptos por los docentes como *"apáticos y a quienes no les importa nada"*, *"no les interesa nada"*. Aparecen aquí las manifestaciones del entrecruce de los cambios que globalización trae aparejados.

Los entramados

Veamos que nos "dice" la Escuela al momento de la confección del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en 1997, con relación a la localidad que atiende: *Nuestra escuela secundaria, fundada en 1987, es la historia de una larga lucha popular. El puñado de alumnos iniciales, se transformó en una matrícula de más de 170 estudiantes a partir de 1996. Mucho costó lograr el incremento de esta matrícula, en especial con alumnos de zonas rurales. La casa propia, a la que accedimos en el año 1995, más visibles signos de crecimiento, posibilitaron esta expansión de la matrícula. Las grandes carencias materiales y el empobrecimiento creciente, hace que muchos de nuestros alumnos, niños y jóvenes, tengan que trabajar desde una temprana edad. Pero a pesar de ello el pueblo tiene conciencia de que la educación es un deber y derecho de todos".*

¿Cuáles son esos signos visibles de crecimiento? Un dato que el documento no menciona, es que el crecimiento demográfico que recibió el "pueblo", se debió a un programa de construcción de viviendas realizado por el IPV (Instituto Provincial de la Vivienda), que fueron entregadas a familias necesitadas tanto de la Ciudad de Córdoba como de Río Segundo. Es decir, que los signos de crecimiento, no se daban por la instalación migratoria, en función de recursos productivos, sino que la variante clave era el desplazamiento de un grupo de familias de bajos recursos que no contaban con vivienda propia.

¿Qué actores sociales no son considerados en esta información? El gráfico sobre la distribución de la población estudiantil -cuya muestra era de 1996- inserto en el Informe Oficial, bajo el título de "Porcentaje según lugar de procedencia", nos dice que: el 79 % del alumnado era nacido en la propia localidad, el 18 % de zonas rurales, el 2 % de Río Segundo y el 1 % de la ciudad de Córdoba.

Esta información fue contrastada con los datos obtenidos a partir de una encuesta anónima, realizada por el equipo extensionista en el año 2005. Sobre la base de esa indagación, se observó una configuración porcentual de la procedencia del estudiantado sustancialmente diferente: el 25 % señala a Córdoba Capital como su lugar de nacimiento, incluso en algunos casos mencionan el Barrio de esa ciudad; 19,25 % provendrían de Río Segundo; un 8 % no aclara su lugar de procedencia; el 2 % de Buenos Aires; el 43,75 % señala Córdoba, sin especificar si se trata de la provincia o de la ciudad. Un tema aparte resulta del hecho de que en las encuestas realizadas en 4° año, en la solicitud de "lugar de nacimiento", el 2 % exponen que nacieron en la Maternidad de Córdoba, pero que vivieron siempre en la localidad. Las preguntas que surgen son: ¿Qué nuevas narraciones/visiones comportan estos "nuevos" habitantes? ¿Por qué el 8 % del alumnado deja en blanco el lugar de nacimiento?

En el informe oficial, aparecen otros enunciados, que merecen especial atención: *"el pueblo tiene conciencia que la educación es un deber y derechos de todos".* ¿Quiénes conforman "ese" pueblo? ¿Cuáles son los elementos y las relaciones que lo constituyen como una "comunidad"? ¿Qué identidad aglutinante tiene este pueblo?

Para los alumnos de la escuela, el pueblo no tiene "espacios" para ellos. De las entrevistas realizadas, emergieron frases como: *"en este pueblo no hay nada para hacer"; "no veo la hora de tener 18 para irme para Córdoba a vivir con mi*

padre”.

La escuela y su trama social

La especialización en Comunicación Social, que definió la escuela en el año 2003, dejó atrás el perfil orientador de Ciencias Sociales de 1997. La documentación oficial de la escuela resultaba insuficiente para dar cuenta de muchos aspectos de ese cambio de orientación. Había en estos registros una “ausencia” de significantes necesarios para explicar la transformación realizada. Lo que sí quedaba claro, era que tanto la comunidad local como la escolar, se estaban debatiendo explícita e implícitamente, por la definición de su existencia material, pero también en su sentido de pertenencia a una identidad compartida.

Como explica Omar Rincón, *“hasta hace poco tiempo atrás, hablar de identidad era hablar de raigambre, raíces, territorios, tiempo largo, memoria simbólica densa, pero hoy hablar de identidad es hablar de redes, movi­lidades, flujos, instantaneidad, desanclajes”*. Algunos antropólogos ingleses hablan de “raíces en movimiento”.

Una de las tantas implicancias de la globalización, tiene que ver con las formas de comunicaciones entre las personas. Mientras que el contacto físico ha dominado la mayor parte de la humanidad hasta fines del siglo XX, a partir del siglo XXI predomina la *dimensión comunicativa*, el espacio educativo comunicacional sufre cambios por las nuevas mediaciones, lenguajes y competencias. A ello se le suma un traspaso de un medio tradicional a un medio interactivo en la nueva generación. Se trata de una tendencia de la oferta de servicios cada vez más individualizados que produce cambios significativos en los medios.

Es posible también, relacionar identidades con narraciones, con relatos. Contar es narrar historias, ser tenidos en cuenta por otros. Para ser reconocidos debemos narrar nuestras propias historias a otros, ya que existe identidad cuando existe narración. Esta última es constitutiva de lo que nosotros somos, tanto individual como colectivamente. Pero es especialmente en lo colectivo, en donde se juega la tensión entre lo que somos y lo que queremos ser.

Interrogados sobre la historia del pueblo, los alumnos se miraron entre ellos. Mientras algunos simplemente manifestaron desconocerla, otros plantearon el hecho de que fueron “traídos” por sus padres por el techo propio. Especialmente para alumnos del último año, el pueblo significa sólo el lugar que habitan hasta cumplir los 18 años, para luego irse a buscar “su lugar”.

Al indagar sobre lo que opinaban sobre los contenidos de la especialización, las respuestas giraron en torno a la necesidad de acreditación, -*“necesitamos el título”*-, o sobre el uso de la computadora - *“está bueno eso de aprender ‘computadora’. Es lo que te piden ahora. ¿o no?”*-.

Las TsIC ocupan un lugar privilegiado dentro de la especialización, dados los importantes recursos con que cuenta la Escuela. El uso de las distintas tecnologías es enseñado y aprendido como herramienta de uso individual, sin que se desarrollen proyectos comunes aplicables al conjunto de los alumnos o a la comunidad local. Un ejemplo de la modalidad de trabajo es el hecho de que disponiendo de una emisora FM –y con la potencialidad que implica la tenencia de un medio- la radio se emplea una vez al año. Al finalizar cada ciclo lectivo,

se utiliza para que los alumnos del quinto año realicen su trabajo de la materia Comunicación, consistente en la emisión de un programa radial de una hora por grupos de 4 alumnos. A partir de la observación notamos que esta actividad está puesta al servicio de la formación personal individual. Es decir, sin proyectos compartidos que incluyan al colectivo de los alumnos de la especialización o a la localidad en su conjunto. Entonces... ¿a qué identidad se apela? ¿Qué sentido de comunidad subyace en estas prácticas?

La "comunidad" escolar y la "comunidad" localidad

¿De qué damos cuenta cuando hablamos de comunidad?, ¿sentido de pertenencia?, ¿relaciones horizontales y verticales claramente articuladas?, ¿regulación de relaciones que establecen con quién vincularse y cómo y con quién?

Si "comunidad" implica todos los elementos anteriormente expuesto, ¿cómo se traduce en la vida de los habitantes de la localidad y que asisten a la Escuela objeto de este trabajo?

Siguiendo a Benedict Anderson, el concepto "comunidad" debe ser asumido como un "artefacto cultural". Es decir, como un constructo en que se entrecruzan complejamente fuerzas históricas, que operan como "módulos", ya que pueden ser trasplantados a diversos terrenos sociales, englobando cuántica y cualitativamente diversas intensidades. *"De hecho, todas las comunidades mayores a las aldeas primordiales de contacto directo (y quizás incluso éstas) son imaginadas. Las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginadas"*.

Para no caer en el vacío de un concepto con múltiples acepciones, es preciso aclarar el término "imaginadas". Anderson, nos invita a entender por "imaginar", no a una fabricación falsa, sino al reconocimiento de una "creación" y en tanto las personas se sientan contenidas en esa "creación", son "verdaderas" cuando son "legitimadas" por los sujetos que se identifican con ella.

Para sentirse perteneciente a una comunidad, pese a las múltiples diferencias que en ella existan, se debe apelar a un sentido horizontal de fraternidad y participación de vinculación recíproca y compromiso común, que permiten dar una "continuidad" colectiva, transversales a las nociones de sexo, edad, generación, espacio y tiempo.

Se habla de "comunidad escuela", ya que en un mismo espacio, comparten roles diferenciados distintos actores sociales, que crean relaciones en redes vinculares de tipo obligatorias, prescriptivas, regladas jurídicamente, por lo tanto instituidas desde los distintos niveles del Estado que definen los "regímenes disciplinarios". Se trata de derechos y deberes de los individuos según el rol que cumplan, ya sea en cuanto a las relaciones horizontales (entre pares) como las relaciones verticales (asimétricas).

En cuanto a la escuela como comunidad, podemos mencionar a los actores principales de la trama: directivos, docentes y alumnos. Pero cada vez más, se intenta incluir al personal administrativo, de servicios, padres, barrios, clubes, iglesias, etc. En última instancia, entendiendo a la educación en general como proceso de enseñanza y aprendizaje; en el sistema educativo el espacio por excelencia de dicho proceso es la clase-aula en que se encuentran alumnos y docente.

En el informe realizado por la escuela en el año 2003, en su "árbol de problemas" podemos "leer" quiénes son incluidos y

quienes excluidos del sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Ello se hace visible cuando se expone el reconocimiento de dificultades:

- *En cuanto al sistema: la multifuncionalidad de los docentes, falta de infraestructura, desvalorización social de la escuela.*

- *En cuanto a los docentes: no siempre logramos buenos contactos con la realidad del alumno, Nos cuesta encontrar el punto de contacto entre los conocimientos previos de los estudiantes y el punto de partida propuesto por los docentes. Nos falta unificación de criterios pedagógicos de acción y de evaluación en términos de práctica; articulaciones no garantizadas en la práctica.*

- *En cuanto a los alumnos: operan sólo a nivel de lo concreto y las dificultades se presentan cuando los docentes intentan marchar hacia lo abstracto; tienen serias dificultades para interpretar consignas y decodificar discursos; baja autoestima; excesiva dependencia del docente.*

- *En cuanto a padres: escaso capital cultural que limita posibilidades de apoyos extras. No aseguran el tiempo de fijación y estudio en la casa; limitada participación en actividades pedagógicas o sociales de la escuela.*

Es interesante observar cómo en este "árbol de problemas", el eje central no es la textualidad que viven los sujetos educandos, sino el orden que disponen los docentes. De allí, que sólo cuando hablan de la problemática de los profesores, utilizan el pronombre "nosotros"; y cuando hablan en relación con alumnos y padres, los nominan con el pronombre "ellos" "que no ayudan a ese "nosotros" (docentes).

De alguna manera, los objetivos que los docentes mismos enuncian, en cuanto a "articular la demanda social" y "facilitar la integración social"; quedan obturados por la forma del empoderamiento que ellos realizan sobre el conocimiento y la escuela; la convierten así en su fortaleza, en "un adentro suyo" ante un "mundo externo" que no los comprende ni apoya, y que es hostil y desarticulado.

Como lo explica Jesús Martín Barbero, *"La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente... Lo que está acarreado en la escuela no una apertura a esos nuevos saberes sino un fortalecimiento del autoritarismo, como reacción a la pérdida de autoridad que sufre el maestro, y la descalificación de los jóvenes como cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema del saber escolar"*.

Paralelo a lo expuesto y al mismo tiempo, no debemos olvidar que *"las TIC plasman las capacidades de las sociedades para que éstas se transformen, pero hasta ahora la presencia de las TIC en la escuela no ha plasmado transformaciones, ni ha alentado a las innovaciones. Las tecnologías sólo han contribuido a modernizar el decorado de las escuelas, pero no han logrado dar una transformación de las estructuras o las metodologías, ni las prácticas de aprendizaje"*.

Este planteo es verificable en el hecho de que para la escuela en que trabajamos, las materias Opinión Pública en Medios Gráficos, de Cuarto Año; Opinión Pública en Radiofonía de Quinto Año y Opinión y Representación de la Realidad en los Medios Audiovisuales, de sexto año; están encerradas en sí mismas, sin transferencia concreta a los otros espacios pedagógicos-didácticos (Lengua Castellana, Formación Ética y Humanidades, Psicología, Filosofía, Historia, Geografía, Biología,

etc.).

Citando a Martín Hopenhayn, Martín Barbero acuerda que *“La escuela -debe- asumir los retos que las innovaciones tecno-productivas y laborales le plantean al ciudadano en términos de nuevos lenguajes y saberes. Pues sería suicida para una sociedad alfabetizarse sin tener en cuenta el nuevo país que productivamente está apareciendo”*.

Esta escuela dio un lugar propio, a las TsIC como saberes, el lugar de materias específicas. No obstante, es imposible obviar el hecho que las demarcaciones de materias se encuentran atravesadas por saberes del entorno tecno-comunicativo, regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje que los distancian del modelo tradicional de comunicación escolar.

Este proceso implica descentramientos y deslocalizaciones para permeabilizar las fronteras disciplinarias, la manera de enseñar (las didácticas) y el rígido sistema de horas-cátedra y módulos de clases.

Ante la complejidad de “leer” y entender la “comunidad escuela”, debemos saber que la misma está incluida en una comunidad más amplia. En este caso, una localidad específica que por ser el conjunto mayor en relación a la escuela, es la que establece sus propias características en la formación del marco identitario. Nuestra anticipación de sentidos se basaba en la seguridad de que partíamos de la no pertenencia a la localidad de los docentes, pero asumíamos la pertenencia territorial de los alumnos.

Cuando a través de las encuestas anónimas, casi el 79 % de los alumnos manifestó haber nacido en Córdoba Capital, nuestro imaginario (y acá sí podemos tomarlo como fabricado y no creado) de sentido de pertenencia -como elemento primero de conformación de comunidad- se nos escurrió como agua entre los dedos, ¿a qué identidad apelábamos?...

No podemos definir el movimiento poblacional -de la segunda mitad de la década de 1990- recibido por esta localidad como un proceso de “migración interna”, sino como un desplazamiento poblacional. Estos desplazamientos se encuentran vinculados más a la relación entre quienes querían apropiarse de una riqueza que se les había negado (en este caso la vivienda propia) y una autoridad local que para conservar el poder electoral (ya que antes de la concreción del plan de viviendas la localidad en estudio iba camino al despoblamiento) convirtiéndose en una relación apoyada más en el compromiso, que en la ley. Como lo explica Umberto Eco: *“las relaciones individuales se basarán en la agresión, en la alianza por amistad o comunidad de intereses...”*, mostrando un paisaje profundamente feudal, en el que las relaciones sociales pueden ser leídas como vinculaciones entre el señor y su clientela. En este caso en particular se trata -en sentido demográfico- de sujetos urbanos que pasaron a vivir en un espacio rural.

Según la encuesta anónima realizada, las familias de los alumnos están compuestas en la actualidad por un promedio de seis miembros. El 21 % de las respuestas señalan que algún integrante de la familia recibe un Plan de Jefas y Jefes de Hogar. Con relación a ello, es importante destacar que ante la pregunta ¿Recibe su familia el Plan Jefas y Jefes de Hogar? el 17% de los alumnos escribió “sí” inicialmente, pero luego lo tachó sobrescribiendo la palabra “no”. Consultados sobre las personas que aportan económicamente en la casa (dentro de los cuales se incluían muchas veces los mismos alumnos)

tenemos que un 15,87 % trabaja en un Frigorífico de la ciudad vecina; otro 15,87 % en comercio de distintos rubros, tanto en la propia localidad como en otras cercanas; un 12,70 % se desempeña en actividades agropecuarias; el 11,11% en fábricas de distintos rubros; el 11,10 % está constituido por empleados públicos; un 9,50 % se dedica al empleo domestico; el 4,76 % trabaja en una cooperativa de servicios de la localidad; el 4,76% en fabricación de muebles de la localidad; el 3,15% en actividades de promoción; un 3,10% en seguridad en la ciudad de Córdoba; otro 3,10 % son mecánicos; otro 3,10 % policías; 1,50 % posee algún micro- emprendimiento y, finalmente, el 1,50 % no sabe.

La fecha de la reubicación de las familias coincide con el tiempo de la Reforma Educativa y la organización del PEI. Dados los recursos humanos y materiales disponibles en la Unidad Pedagógica, el primer proyecto -formulado en 1997- se definió con una orientación en Ciencias Sociales y en el año 2003 se reformula hacia la especialización en Comunicación Social.

Esta redefinición, pudo ser realizada en función de las acciones llevadas adelante entre Directivo y Cooperadora de la Escuela, para equipar a la Institución de recursos materiales como una trasmisora de FM, una cámara filmadora, un gabinete de informática, etc. Algunos de estos equipos se encuentran en desuso por no contar con los recursos económicos necesarios para solventar los gastos de mantenimiento e insumos que ellos requieren.

Nuevamente recurrimos a Umberto Eco cuando plantea que estos grupos deberán prepararse *“para nuevos usos de la autonomía y del autodidactismo... Está la nueva Edad Media y posindustrial, en la que se busca a tientas el perfil de una sociedad alternativa, a través de un nuevo tipo de actitud, en la que cada persona vuelve a fabricar todas las cosas directamente y por cuenta propia, desde el libro hasta la familia, desde la identidad personal hasta el sentido de la agresión, desde las técnicas de la defensa hasta las formas de supervivencias”*.

El primer Informe Oficial de la Escuela, al definir su PEI, en 1997, señalaba que: *“La posición institucional por las ciencias sociales se apoya en los siguientes hechos: nuestros alumnos no muestran preferencias claras por alguna área, pero sí manifiestan su gusto por aprendizajes ligados a las ciencias sociales y a las comunicaciones tales como: exposición de trabajos grupales, videos a debatir de historia, charlas educativas, viajes, programas y campañas radiales, campañas publicitarias, prácticas organizacionales llevadas adelante por los alumnos”*.

A continuación, el informe detalla datos generales sobre el pueblo sin plantear un relevamiento de necesidades y desarrollos laborales. Esta afirmación, puede ser claramente constatada en los objetivos que figuran en el Proyecto Institucional: *“Proponer una orientación que apunte a la reactivación cultural de la zona. Educar para el trabajo en tanto proceso generador de dignidad humana. Favorecer el recambio generacional en términos de superación y crecimiento. Articular demanda social con el interés de los alumnos y los nuevos modelos cognitivos y tecnológicos de manera tal que se les facilite la inserción social”*.

El documento no da cuenta de haber realizado consultas a otros actores sociales de la comunidad local, sobre

posibilidades de desarrollos, necesidades en recursos humanos; sólo el interés de los alumnos; como nos explica P. Freire "... el hombre, como un ser de relaciones, desafiado por la naturaleza, lo transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que se separa del hombre, constituye su mundo. El mundo de la cultura. Este mundo, exclusivo del hombre, con el cual "llena" los espacios geográficos, es llamado por Eduardo Nicol "estructura vertical". La estructura vertical, el mundo social y humano no existiría, como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento humano.

Los espacios geográficos, por el hecho de "estar allí", no dan cuenta de "empoderamiento. El mundo "concreto", en cuanto a procesos cognitivos, se encuentra mediatizado por los medios de comunicación, lo que hace posible que éstos tengan una presencia más "real" y "objetiva" para los jóvenes, que el vecino de al lado, con el cual –quizás- no han conversado una sola vez.

Este planteo juntamente con la información de que el 100% de los alumnos cuenta con televisión en sus casas (y el 47% conexión a cable), pero que sólo un 35% dispone de una computadora, nos brinda otra clave de análisis. Las formas en que estos jóvenes se "apropian" de su espacio geográfico nos están hablando de un mundo comunicacional y, por lo tanto, cultural y mediatizado. En este mundo se basó la escuela para ubicar el eje vertebral de su propuesta, permitiendo la presencia de lo "lejano" pero olvidando el contacto con lo "cercano".

Los "otros" y los "nosotros"

Lo aprendido hasta aquí nos pone en contacto con diversos grupos sociales, en nuevos textos socio- políticos-económicos-educativos.

Los procesos desarrollados de la década del '90, nos ponen en contacto con nuevas realidades sociales, que nos obliga a centrar nuestra mirada para intervenir, haciendo de la historia un presente, que pregunta al pasado. A partir de una utopía sobre la misión de la escuela pública, nos lleva a buscar nuevas propuestas sobre la intencionalidad del educar.

Los conceptos de lo "urbano" y lo "rural", no nos permitieron definir una pertenencia identitaria unívoca. Así, la definición "rururbana", nos dio lugar a una reflexión y operacionalidad que diera cuenta del fenómeno que trabajamos. Para ello, debemos poner en la mesa de la discusión teórica términos como "inmigración" "emigración", reemplazándolos por "grupos desplazados", "exclusión". Como así también, encontrar nuevos rumbos que resignifiquen nuestro campo de estudio.

Conocer y reconocernos en un nosotros "incluyente", respetando la "diversidad", para borrar las "diferencias" sociales "naturalizadas" fatalistas, ya que el "carecer", es un atributo que puede ser superado, cuando el mismo no es asumido como "condición esencial".

En este sentido, las TsIC no pueden convertirse en nuevos instrumentos de alienación, sino que tienen que estar al servicio del desarrollo personal y colectivo de las personas, y no las personas al servicio de las TsIC.

En el caso de la escuela objeto de este trabajo, pudimos observar cómo la inserción de las TsIC, fueron incluidas como materias encerradas en sí mismas, como un contenido técnico, sin incorporar la textualidad social en la cual se encuentran,

haciendo que los jóvenes habitantes se miren a sí mismos como sujetos individuales y no como formando parte de una comunidad local, apelando al sentido de la "comunidad humana" en abstracto y no en lo concreto de su espacialidad cercana, convertida ésta en una localidad "dormitorio".

La identidad de lo individual se antepuso a la construcción de una identidad colectiva, las responsabilidades sociales se diluyen dejando paso a compromisos personales. El Estado - encarnado en quienes desempeñan cargos públicos- se convierte en "Señor" que debe resolver situaciones particulares y no a las posibles demandas sociales. En este marco situacional, esta escuela se manifiesta como un espacio continuo de una lógica individualista.

De este modo, la formación individual no permite construir compromisos con su entorno inmediato, y la escuela aparece como un pasaje inevitable para lograr una acreditación que los posiciona mejor en el mundo laboral competitivo actual.

Notas

(1) Prof. Ana Gelmi: Proyecto de tesis para la licenciatura en Ciencias de la educación, "Las derivaciones de la reforma educativa en el proceso de gestión institucional".

Bibliografía

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, Ed. Fondo de la Cultura Económica. 1993.

BOIVIN, Mauricio; ROSATO, Ana y ARRIBAS, Victoria. Constructores de Otredad, Eudeba. 1999.

CANDAU, Joël. Memoria e identidad, Ediciones del Sol. 2001.

COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARAVIDA, Bernabé y VALLS, Enric. Los contenidos en la reforma. Editorial Santillana.1992.

ECO, Umberto; COLOMBO Furio; ALBERONI Francesco y SACCO, Giuseppe. La Nueva Edad Media Editorial Alianza. 1974.

ELIAS, Norbert. Conocimiento y Poder. Madrid, Ed. La Piqueta.

FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Ed. Siglo XXI, 1973.

GEERTZ, Clifford. Conocimiento Local. Editorial Paidós. 1994.

GELMI, Ana Cristina. Proyecto de tesis para la licenciatura en Ciencias de la educación "Las derivaciones de la reforma educativa en el proceso de gestión institucional".

GONZALEZ YUSTE, Luis. Tecnofobias y tecnofilias en la escuela. S/d.

HUERGO, Jorge. Comunicación/Educación, Ámbitos, prácticas y perspectivas. S/d.

KAPLUN, Mario. Procesos educativos y canales de comunicación.

S/d.

MARTÍN BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación, pág. 79. S/d.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. S/d.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la Comunicación. S/d.

MOREIRA, Manuel. Área: Medios de comunicación inter culturalismo y educación. S/d.

TORRES, Rosa María. Itinerario por la educación latinoamericana. Ed. Paidós. 2000.