



EL PALIMPSESTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Víctor Martín Elgueta

Currículo: doctor en Ciencias Sociales con orientación en Sociología. Profesor titular de la cátedra de Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Sus líneas de investigación son los procesos de institucionalización de escuelas en ámbitos rurales y de frontera, así como la formación docente. Respecto al primero de los temas, un eje de especial interés es el análisis de la vinculación entre las instituciones castrenses y militares con las instituciones educativas.

Recibido: 29 de enero de 2014. Aceptado para su publicación: 8 de agosto de 2014.
Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_el_palimpsesto_de_la_intervencion_socioeducativa

Resumen

Los siguientes aportes sobre intervención socioeducativa emergen de un trabajo de investigación con base en los enfoques institucionales ininterrumpido desde finales de 2002 a diciembre de 2013, realizado en una comunidad andina, rural y de frontera del centro oeste de la provincia de Mendoza (Argentina). Su propósito general fue interpretar la dinámica de la relación escuela-comunidad en contextos sociales críticos.

Los materiales empíricos reunidos nos permiten esbozar tres postulados: a) toda intervención educativa es subsidiaria de otras precedentes histórica y geográficamente situadas que requieren ser dilucidadas; b) una forma de intervención socioeducativa precedente hegemónica es la institucionalización de la escolarización; y c) en toda propuesta de intervención socioeducativa se dramatiza el vínculo con la institución.

Postulamos que el desarrollo de cualquier proyecto de investigación/intervención socioeducativa, además de requerir la explicación de los marcos referenciales y metodológicos sobre lo que entiende por intervención socioeducativa, demanda la indagación de las experiencias precedentes y los modos en que están disponibles o son actualizadas en las prácticas contemporáneas de una comunidad o espacio social singular. La reconstrucción histórica de prácticas de intervención socioeducativa precedentes, en términos de dramática del vínculo con la institución, permite acceder a un modo de comprender e intervenir.

Palabras clave: intervención socioeducativa, institucionalización, dramática del vínculo con la institución.

Abstract

The following contributions about the socio-educational intervention stem from research work that include institutional aspects interrupted from late 2002 up to December 2013. This was carried out in a rural community from the Andes area, located on the middle-North area of Mendoza (Argentina). The general aim of this investigation was interpret the dynamics in the community-school relationship in critical contexts.

The empirical materials gathered, allow us to draft the following postulate: 1) Every educational intervention is subordinate to others –precedent ones– his-

torically and geographically located that need to be interpreted, 2) A form of precedent socio-educational hegemonic intervention is the institutionalization of schooling, 3) In every proposal of socio-educational intervention the bond with the institution is dramatized.

We postulate that the development of any socio-educational research/intervention work, apart from requiring explanation of the reference and methodology frames of what is construed as socio-educational intervention, needs looking into precedent experiences, and the manner in which modern practices of a community or particular social space are available or updated. The historical re-construction of the practices of precedent socio-educational practices, in terms of dramatic in the bond with the institution, allows us to access a manner in which to understand and intervene.

Keywords: socio-educational intervention, institutionalization, dramatic in the bond with the institution.

INTRODUCCIÓN

El palimpsesto es un manuscrito antiguo que conserva las huellas de una escritura anterior que ha sido borrada artificialmente o una tablilla antigua en la que se podía borrar lo escrito para volver a escribir sobre ella. Estas acepciones de la Real Academia Española, a modo de figura retórica, nos permiten expresar que las experiencias de intervención socioeducativas preexistentes se encuentran disponibles o son actualizadas en determinado presente por las prácticas de una comunidad o espacio social singular, gracias a huellas que no han sido borradas del todo.

En el primer apartado de este artículo, expondremos algunas herramientas conceptuales de nuestra investigación que hacen explícita nuestra perspectiva de análisis (una, entre otras posibles); en el segundo, algunos referentes empíricos que sostienen nuestros postulados; y por último, algunas reflexiones finales.

ENFOQUES INSTITUCIONALES: NUESTRA LÍNEA ARGUMENTAL

Para Lidia Fernández, las herramientas conceptuales y técnicas de los enfoques institucionales provienen de su utilidad en el campo empírico y constituyen una línea argumental que sostiene al investigador o al interviniente:

... los conceptos nos sirven por lo general para diferenciar y percibir con más agudeza facetas en el material empírico con el que nos encontramos. Nos permiten construir o describir mejor aquello que queremos describir o comprender o explicar. Muchas veces los conceptos nos sirven de lentes. Otras veces los conceptos nos sirven de arpón para cazar y significar lo que se nos escapa. A través de ciertas herramientas conceptuales, tratamos de localizar mejor lo que nos interesa mirar, estudiar, comprender [...]. Las técnicas, a su vez, nos sirven para encontrar la manera de hacernos de los datos justos. A veces hacernos de los datos justos es una tarea desafiante para nuestra inteligencia porque reclama la invención de dispositivos y diseños. Otras veces hacernos de los datos necesarios requiere la inversión de largas horas de trabajo minucioso, esforzado y poco creativo (2013, p. 43).

Presentamos nuestra línea argumental en tres partes, correspondientes a las tradiciones de los enfoques institucionales argentina y francesa, para abordar la intervención socioeducativa a modo de un palimpsesto.

Trama de instituciones, educación y escuela

Para Lucía Garay, la sociedad es una trama de instituciones y cada una de ellas se apunala y encuentra sentido en el campo social más allá de sus fronteras: “Para ser generada una institución, supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue. [...] Nace y se institucionaliza en oposición a otras instituciones o complementariamente a ellas, como la escuela en relación con el Estado” (1998, p. 152). Entonces, la institucionalización de la escuela obligatoria está anudada a la constitución del Estado y la nación, proceso que define como escolarización.

La escuela, como una forma particular e histórica de organización de la educación, se vuelve hegemónica en la modernidad a través de los sistemas educacionales: “Porque la escuela —y con este término englobamos a todos los tipos de establecimientos— se instituyó de tal modo que impregnó con su modelo, como si fuera un paradigma, la vida social y cultural, haciendo difícil reconocer otras formas educativas no escolares. A este proceso lo denominamos escolarización” (Garay, 2000, p. 9).

La autora sintetiza como rasgos de los sistemas educativos: monopolizar titulaciones y acreditaciones educativas; generar circuitos de larga duración; establecer la necesidad de especialistas y profesionales especializados; recurrir a sistemas de burocracias y administración; generar un mercado escolar; y desarrollar un subsistema económico (transporte, editorial, alimenticio, informático, de servicio). En ese contexto, la escuela deviene en institución.

Garay señala que una de las contradicciones que alberga en sí misma la institución escuela es la escisión de dos organizaciones con lógicas distintas: “lo pedagógico” y “lo laboral”. A lo pedagógico asigna el “espacio del estudiante”: preocupaciones por la enseñanza, aprendizaje, evaluación, disciplina y acreditación, y a lo laboral, el “espacio del docente”: prevalecen las luchas salariales, de condiciones de trabajo y donde se expresan las motivaciones laborales. Ambas lógicas repercuten en la gestión institucional y requieren volverse objeto de estudio, especialmente en momentos de crisis:

Las instituciones entran en crisis, y con ellas su capacidad estructurante, organizadora, de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos (Garay, 1998, p. 134).

Estos aportes de esta referente de los enfoques institucionales en Argentina, al modo de una plataforma que define puntos de apoyo, nos permiten sintetizar la primera parte de nuestra línea argumental para comprender la intervención socioeducativa en función de la relación entre escuela, educación y trama de institucionales.

Espacio institucional y núcleo dramático

Lidia Fernández investiga e interviene en institucionales educativas atravesadas por “situaciones críticas” desde 1984 en distintas regiones de Argentina. Esta experiencia le ha permitido definir tempranamente “situaciones críticas” cuando “... se plantea en los casos en que las contradicciones se exacerban, develándose abruptamente y violentando la identidad institucional, al mismo tiempo que por diversas razones se produce la invalidación de las construcciones culturales que permiten asignar sentido” (1994, p. 220).

La autora (2006), en el análisis de los materiales empíricos acumulados, propone como conceptos para el análisis de los procesos de institucionalización y los tiempos críticos: espacio institucional y núcleo dramático. Así, la institucionalización supone la adscripción de un “espacio institucional” que implica la asignación de cuatro elementos: mandato, tarea, marco y bases de una significación que orienta su forma. “Lo institucionalizado indica que estamos en presencia de una diferenciación y especialización del espacio social mayor, regulado según la institución en la que adscribe” (2006, p. 31).

“Espacio institucional” suele ligarse a aspectos materiales que lo expresan simbólicamente en cuatro dimensiones: lo observable en una extensión material, lo organizacional, lo cultural y lo psicosocial. Sin embargo, puede expresarse sin apelar a dichos aspectos materiales: “Espacio institucional es esta capacidad ubicua de estar ahí donde una situación queda disponible para albergar al objeto-institución que la representa y simboliza [...] Es posible despojar un espacio institucional de los ropajes con los que lo visten diferentes modelos organizativos” (2006, pp. 31-32).

La posibilidad de que los “espacios institucionales” operen más allá del objeto-institución que los materializan simbólicamente ofrece entre sus coordenadas el análisis del modo en que el sujeto estructura y enmarca en su propia interioridad el mundo imaginario y simbólico propuesto por la institución, pero, además, significa que puede haber una escisión entre organización e institución, es decir, no siempre una organización expresa a la institución:

Aún en ámbitos que se presentan como la mejor expresión organizativa de la institución, el espacio institucional, en el sentido antedicho, puede hacerse presente o no. En la escuela puede no educarse y sí generarse ignorancia. En el hospital puede no curarse y, en cambio, generarse enfermedad. [...] muchas veces es ahí mismo, en ese ámbito institucionalizado creado o sostenido como el mejor espacio en nombre de una institución, donde se contradice la institución en su sentido (Fernández, 2013, p. 48).

Entonces, el “espacio institucional” remite al análisis de la “dramática institucional” a partir del cual en una situación se conectan exigencias y mandatos sociales con necesidades y exigencias del sujeto:

... dramática institucional. Se trata de una formulación derivada del planteo que hace Bleger en 1958 cuando siguiendo a Politzer en su crítica a la abstracción en psicología, y acercándose a la posición de la sociología del conocimiento acerca de la construcción social de la realidad, define el suceder dramático como entramado de acontecimientos tal como son significados por los sujetos y tal como concitan su interés y provocan su acción (Fernández, 2013, p. 49).

Así, el “espacio institucional” alude a “núcleos dramáticos” que remiten a una relación ambigua de los distintos sujetos y grupos con la institución, relación caracterizada como una tensión o lucha por cuidar o destruir el espacio institucional.

Lo expresado hasta aquí podría referirse de modo indiferenciado a distintos espacios institucionales: salud, educación, recreación, trabajo, pero la autora explora la especificidad de los componentes nucleares de la dramática de los espacios de la educación y la formación; en tanto, el espacio/tiempo educativo constituye una especiali-

zación del espacio social en torno a la función de la educación: “Se significa al espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo/ impacto de transformación en el sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto” (Fernández, 2006, p. 35).

En esta delimitación, el “núcleo dramático” de los espacios de la educación y la formación refiere a la posibilidad de vida/muerte social de los sujetos en formación y que la autora denomina “dramática alrededor del vínculo con la institución”. En esta dirección, podemos interpretar algunos aportes de Hannah Arendt, respecto a la crisis de la educación:

... los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad por el desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especial para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación [...] Normalmente el niño entra al mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición [...] al mundo público (Arendt, 1996, pp. 197-200).

Fernández profundiza sobre la noción de “dramática alrededor del vínculo con la institución” y establece dos fronteras del espacio educativo: con el medio externo y con el interno.

En la frontera con el medio externo, el espacio educativo presta su escenario a las luchas de poder de distintos grupos por la supremacía que supone el acceso a los conocimientos. Estas luchas explican que los grupos son heterogéneos: atravesados por diferencias de clase, étnicas y de género. La rivalidad consiste en definir quiénes serán los herederos que tomarán el poder, sus beneficios y atributos.

En el sentido simbólico, pero también real, “matar socialmente” al sujeto –el otro/ uno mismo– es acabar con un heredero. Cuidarlo, darle vida social, es asegurar la continuidad de una estirpe. La vida y muerte social de los sujetos en formación está en el núcleo oculto de la escena mencionada y su intensidad oscurece otras vicisitudes de las relaciones de formación (Fernández, 2006, p. 36).

La frontera con el medio interno refiere a la relación con el saber y el deseo de formar y formarse. La vida cotidiana en el espacio institucionalizado de educación –al enfrentar una tarea de educar sujetos– requiere un intenso trabajo intelectual que se vehiculiza en una trama de identificaciones. Por ello, esta tarea está atravesada por investimentos fantasmáticos que se nutren de fuentes de alta intensidad y que permanecen velados para los sujetos:

Una constituida por el riesgo de “matar a los herederos”, desobedecer el mandato de dar continuidad al grupo, poner en riesgo su vida, y por consiguiente, la

propia vida (sin el grupo el sujeto deja de existir). Otra ligada al riesgo de dejarlos vivir, dejarlos crecer, darles poder y dejarlos ir fuera de la vigilancia acarreado el riesgo de un retorno con imprevisibles resultados. Otra más vinculada al riesgo de dar de sí a otro para formarlo y quedar vaciado, recibir de otro para formarse y ser estallado en los propios límites (Fernández, 2006, pp. 36-37).

En efecto, la dramática del espacio de educación y formación puede intensificarse por la pasión por vivir o el temor a morir. Núcleo conectado a la frontera de los sujetos en la que se entreteje la dimensión de sus demandas y de los mandatos sociales. Sin embargo, Fernández señala:

Este costado del núcleo dramático se opaca con la operación de discursos ideológicos igualitarios que “distraen” del modo en que el poder controla el acceso a la educación. El control se hace combinando la asignación diferencial de recursos con el mantenimiento de estructurantes que atentan con la atención de las diferentes condiciones de los sujetos (2006, p. 43).

La misma autora añade que en situaciones de contextos sociales críticos (donde los niños o adolescentes padecen pobreza, exclusión social, maltrato físico o psicológico) se trata de “salvar” a sujetos abandonados y condenados a muerte social. Así, la sociedad los pone a cargo de educadores en el mismo acto en que los abandona y los deja en riesgo de sobreimplicación.

Estos aportes, acuñados en la práctica en los enfoques institucionales de esta otra referente argentina, constituyen la segunda parte de nuestra línea argumental con el propósito de explicar en qué haremos foco a la hora de abordar la problemática de la intervención socioeducativa: en los modos en que se configura, en un caso concreto, el “espacio institucional” y la “dramática alrededor del vínculo con la institución”.

Institucionalización, Estado, comunidad y analizadores

René Lourau (2008) planteó, desde la década de 1970, que el análisis del Estado cuenta con avances en trabajos sociológicos y etnológicos que estudian luchas y sociedades antiestatales en comunidades fragmentadas. Desde entonces, los trabajos constatan, respecto a los orígenes del Estado en las civilizaciones sin Estado, que:

... la tensión entre el rechazo del Estado (de un poder central y unificador) y el proceso de estatificación es lo que constituye la historia final de esas “sociedades sin historia”; dicho de otra manera, su muerte. El proceso de estatización no cae del cielo. Tampoco es consecuencia de cualquier “crisis económica”, “política” o “de régimen”. Forma parte de una dialéctica instaurada entre las comunidades fragmentadas, dispersadas, que rechazan con sus últimas fuerzas este valor trágico, típicamente estatal, de la política instituida: la Unidad (2008, p. 35).

En consecuencia, la práctica guerrera se vuelve un espacio de legitimación de la comunidad contra otras comunidades y la institucionalización del Estado, que absorbiendo a todas las comunidades termine por suprimirla también. Este proceso está en la base de la arqueología de las naciones y Estados modernos y que se impone (mediante la guerra) en nombre de la paz social. Para el autor, en los setenta, la persistencia de la

resistencia solía ser subestimada o ignorada por los estudios sociales, aspecto que vinculaba y vincula a la hegemonía estatal y sus inscripciones en el inconsciente, y donde también interviene un combate metafórico a través del folklore estatal con lo que intenta combatir a minorías opositoras o marginales del régimen estatal:

La forma comunitaria, con sus resurgimientos y metamorfosis, es un enemigo [...]. Lo que quiere imponer el Estado no son solamente las formas que se identifica dentro de su obediencia común a su legitimidad única, sino también una fuerza que incline a todas las formas, desde las más “públicas” a las más “privadas”, en el sentido deseado por él: es decir, la institucionalización (2008, p. 36).

Precisamente, el movimiento de guerreros se vuelve un analizador porque es la autonomización final de una casta de guerreros lo que provoca el proceso de institucionalización del Estado. En ésta encontramos otros linajes institucionales que le son subsidiarios, deudores y, a la vez, contribuyen a su fortificación: ejército, escuela, hospital, tribunal. Otras que para oponérsele asimilaron sus mismas formas de organización: agrupaciones políticas, sindicatos. Las hay que, utilizando su ideología, encontraron sus propias formas: burocracia, empresas industriales, y aquellas que fueron asimiladas y adaptadas con base en sus mismas reglas de juego: religiones modernas.

Por otro lado, en forma contemporánea a su obra citada, Lourau (2001) propone la noción de analizadores como objetivación de lo social. Éstos permiten comprender la dialéctica entre lo instituido, lo instituyente y los modos en que actúa la institucionalización, caracterizados por su potencia técnica de revelar e intervenir en la situación observada. Además, pueden incluirse los efectos de revelación e intervención en la perspectiva sociohistórico en la reconstrucción del acontecimiento una vez que ocurrió. Reconstrucción que recurre a documentos o testimonios y al hacerlo problematiza dos cuestiones centrales: los instrumentos del analizador y los datos.

Problematizar los instrumentos del analizador permite dilucidar preguntas sobre el cómo (¿cómo describir?, ¿qué significa contar un hecho y reconstruir un acontecimiento?, ¿cómo hacerlo?) y del por qué (¿por qué describir un hecho?, ¿por qué contar y reconstruir?). Problematizar los datos significa que no se definen como “testarudos”, sino, por el contrario, como maleables; esto, sujeto a miles de presiones por parte del observador o por el sistema observador/observado (en el que se comprende a la invisible institución investigadora). Este aspecto se hace aún más complejo en los intentos de articular la descripción, el análisis y la interpretación, ya que ponen en tensión distintas teorías sobre lo social y métodos de conocimiento de lo social mismo.

El sociólogo propone tres tipos de analizadores que median entre el científico social y la institución o los movimientos sociales: históricos, naturales y construidos. Los primeros refieren un movimiento que opera en el pasado en un periodo breve y que posibilita el análisis de lo institucional. Los segundos, movimientos que acontecen de manera simultánea al desarrollo de la observación y que actúan directamente en el observador. Los construidos diferencian dos sentidos: común y dentro del análisis institucional. Por común, designan los dispositivos de investigación fabricados para el trabajo con los datos, y dentro del análisis institucional designan la construcción de un dispositivo social para provocar una situación, donde

el analista prestará especial atención al análisis de las resistencias, y la captación de los analizadores naturales y los históricos de la población en cuestión, en la que están advertidos respecto a que aquello que debilita el movimiento social es lo que consolida la institución, y viceversa.

Además, en la relación investigador y fenómeno en estudio, la teoría de los analizadores se vincula a la teoría de la implicación. Por ello, el analista no puede elegir el extrañamiento.

Finalmente, una serie de problemáticas se yerguen alrededor de la conceptualización de movimiento social que se presenta para el científico social como un rompecabezas en el que es difícil distinguir separadamente movimiento e institución: “El movimiento encuentra su propia definición contra la institución tal cual es, y se institucionaliza (se niega) en función de los modelos institucionales de una cultura, de un horizonte utópico o de una racionalidad un tanto universal” (Lourau, 2001, p. 40).

Vale decir, las huellas de un movimiento son, a menudo, las de su institucionalización y la comprensión de dichos proceso suele ser de mayor interés que del movimiento en sí. Algunas dificultades son diferenciar y dar cuenta de movimientos sociales no afirmados o no reconocidos, o reducirlos a las fases más espectaculares. Ambos extremos ponen en tensión la relación entre los procesos de institucionalización y objetivación.

Recapitulando, estos aportes clásicos de este analista institucional francés –nos permitimos esta licencia retomando las conceptualizaciones de esta tradición contemporáneamente casi abandonada– constituyen la tercera y última parte de nuestra línea argumental para dirigir nuestra atención en torno a la problemática de la intervención socioeducativa en dos sentidos. Uno, para captar la relación entre la escolarización y la resistencia de los movimientos sociales con la institucionalización de los Estados y el capital (para el autor es la otra cara de la moneda del mismo proceso), y otro, la teoría de los analizadores y la implicación como herramienta conceptual y metodológica para permitir visibilizar los fenómenos institucionales configurados como problema para su estudio e intervención.

NUESTRO CASO: ALGUNOS REFERENTES EMPÍRICOS

Los referentes empíricos que retomaremos en este artículo emergen de una investigación/intervención que se desarrolló, durante más de diez años, en una comunidad (MH): paraje rural, andino y de frontera del centro-oeste de la provincia de Mendoza (Argentina), en la región Valle de Uco. Su población estable era de 1,500 habitantes, entre los que prevalecían familias que documentan su radicación desde el siglo XVI. Un rasgo particular del paraje es el de poseer un monumento al general José de San Martín (considerado un héroe de las guerras de independencias de Argentina, Chile y Perú, entre 1812 y 1821) construido en 1950 en terrenos expropiados por el Estado nacional a los pobladores de entonces. Alrededor de este monumento prosperaron distintas dependencias públicas (hostería, cuarteles militares, escuela, museo, *campings* municipales y proveedurías, centro de salud, centro de piscicultura, delegación de Parque Provincial y delegación policial) y emprendimientos vinculados a la actividad recreativa y de esparcimiento (cabañas de alquiler, *campings*, restaurante, casas de té, barrios de casas de fin de semana, turismo de montaña, cabalgatas, andinismo).

Objetivamos y discutimos con los pobladores del MH distintos materiales em-

píricos: entrevistas en profundidad u ocasionales individuales y grupales; análisis de documentos históricos; registros de recorridos de la región, diarios de campo, fotografías; observaciones participantes; sistematización de artículos periodísticos y artículos académicos sobre la región; técnicas de dramatización psicosocial, entre otros. Dichos materiales documentaron tanto la perspectiva de los pobladores residentes locales (desde los cinco años en adelante) como de aquellos otros que, aunque se domiciliaban a más de veinte kilómetros del lugar, se dirigían diaria o periódicamente al paraje para realizar sus actividades laborales (maestros, enfermeros, médicos, guardaparques, gendarmes, policías).

Para este artículo, en la primera parte seleccionamos como analizador natural una preocupación recurrente que manifestó la comunidad del MH entre 2004 y 2005 durante las entrevistas en profundidad y su lectura colectiva de las transcripciones. Para ello, contextualizaremos el marco sociohistórico en el que emergió dicha preocupación. En la segunda, hacemos una breve reseña sobre un analizador histórico que permite caracterizar el núcleo dramático de la relación entre comunidad del MH y el Estado, actualizada en la preocupación expresada entre 2004 y 2005. En la tercera, analizaremos la situación en términos de la dramática del vínculo con la institución de educación, y reconstruimos la experiencia de intervención socioeducativa del primer director maestro del paraje entre 1959 y 1978.

Luego de estas referencias incipientes sobre la presentación de nuestro caso, y antes de seguir avanzando, conviene retomar los postulados sobre la intervención socioeducativa que nos orientan: toda intervención educativa es subsidiaria de otras precedentes histórica y geográficamente situadas que requieren ser dilucidadas; una forma de intervención socioeducativa precedente hegemónica es la institucionalización de la escolarización; y en toda propuesta de intervención socioeducativa se dramatiza el vínculo con la institución.

El peligro de la escuela en el relleno

Entre 2004 y 2005, los pobladores manifestaron una reiterada preocupación: el edificio de la escuela, construido en 1998, peligraba por ubicarse sobre la margen de uno de los arroyos, en terreno anegable, que había sido rellenado. Invitaron a los investigadores a ver las grietas del edificio y a compartir la preocupación por la peligrosidad que esto entrañaba. Sin embargo, luego de escudriñar el edificio no se captaron las grietas, aspecto que se convirtió entonces en un analizador natural.

Revisando los testimonios de la comunidad del MH, la preocupación estaba asociada al incumplimiento del cargo de una donación que los pobladores habían realizado en 1973 para construir una villa cívica:

Poblador antiguo presidente del condominio: El condominio de GV [nombre de familias] cedió esos terrenos que están ahí en el MH al gobierno provincial para destacados, para salita de primeros auxilios, para escuela. [...] el gobierno provincial no cumplió con eso, metió los camping municipales y en un rincón, en un relleno, ha metido nuestro colegio donde van nuestros chicos [...] Eso es algo que está latente... ¡Si mañana llegan a reunirse con un grupo de profesionales!... ¡pero bien correcto! ¡Guarda! Puede llegar a ser un terrible problema al gobierno porque acá el gobierno no cumplió.

En consecuencia, el edificio escolar aparecía como alegato contra el Estado, evi-

dencia de “incumplimiento”, y las grietas, como símbolo de esta representación compartida. Todo ello combinado con un desencanto por los conocimientos transmitidos por la escuela:

Poblador colono, radicado en 1970: En la escuela que hay bajo la dirección de la señorita MM sin duda que mis hijos no van a avanzar. Él es el mejor alumno de la escuela (señala al hijo). Me siento orgulloso, pero me da tristeza los otros chicos: ¡cómo que no tienen capacidad!, ¡cómo me van a hacer creer que los otros chicos son animales, que no tienen capacidad, que hay que agarrar y dejarlos!... ¿Déjenlos que cuiden cabras? No. No es cierto. Tenemos que hacer una sociedad donde se integren a todos esos chicos.

Pobladora antigua anciana y propietaria: ¡Cuánto se ha donado! ¿Para qué?, ¿usted sabe qué le agradecen? Nada. Unos garabatos. Eso es lo que agradecen, ni lo saludan a uno. [...] Yo y mi marido queríamos que los chicos estudiaran, que entendieran más, que ellos entendieran, porque nosotros no entendemos casi nada de algunas cosas.

Paradójicamente, la escuela aparecía asociada a una gran cantidad de actividades vinculadas a la comunidad: apertura del edificio cada quince días para realizar celebraciones religiosas; clases de fútbol para niños los sábados; elaboración colectiva de dulce de rosa mosqueta; lugar de reunión de las uniones vecinales; proyecto de la escuela de recolección de leyendas locales orales, entre otras. En la mayoría de estas actividades estaba ausente el personal de la escuela. Los protagonistas eran los pobladores, que usaban la infraestructura poniendo en escena sus planteos y encrucijadas respecto a su propia capacidad de autorregulación.

En consecuencia, la escuela era aludida por los pobladores del MH con un doble sentido: recordatorio de una promesa incumplida del Estado y utilizada para actividades colectivas de la comunidad. Mientras tanto, el personal de la escuela coincidía en la exaltación de la peligrosidad a la que estaba sometido el edificio:

Directora maestra en 2004-2005: ... porque también la documentación dice que este no es el lugar donde debía edificarse la escuela, sino enfrente del monumento. Al tener este nuevo terreno que no es el propicio para hacer un edificio para escuela ha tenido que sufrir un cierto relleno; no es firme. Está expuesto a las crecidas del arroyo. Que si bien en los últimos diez años no ha habido crecientes considerables, pueden producirse y van a tener problemas con el edificio.

Las crecidas de los arroyos o aluviones en la zona de estudio son recurrentes dado su régimen estival y de deshielo. Parte de la toponimia del lugar lo evidencia la tabla 1.

Tabla 1. Algunos topónimos del paraje MH vinculados a episodios de aluviones

“Paso de los puntanos”	Cruce de uno de los arroyos donde una familia de la provincia de San Luis, que estaba recreándose a orillas del arroyo, sobrevivió a una crecida inesperada.
------------------------	--

Refugio de Gendarmería AP	En memoria de un miembro de Gendarmería que falleció durante una crecida del arroyo. En la trayectoria de ese curso se pueden contar hasta tres monolitos dedicados a gendarmes o miembros del Ejército argentino que fallecieron por las mismas circunstancias en distintas épocas.
---------------------------	--

Fuente: elaboración propia

Dos relatos de niños pobladores expresaron la relación entre la comunidad y las crecidas de los cursos de agua del MH:

Había una vez una abuela que tenía una gallina que ponía huevos, pero un día puso un huevo de oro y la gallina cacareaba un buen rato. Hasta que vino la abuela, y la abuela la tocó con un palo. ¡Llama a un pato, al caballo y hasta a un ratoncito! Y todos lo agarraron, todos. Hasta que al ratoncito se le cayó al arroyo... y la abuela corría tras el huevo pero la corriente... y todos lloraban, hasta el caballo. Y la abuela lloraba y lloraba. Y la gallina le dijo a la abuela que algún día pondré otro (pobladora de diez años).

Había una vez un abuelo que había visto un duende de las plantas. El abuelo se asustó mucho. Iba con muchos animales, como el caballo, la vaca, cordero, gallina... Todos los animales eran para su granja. Cuando estaban llegando a la granja, empezó a correr mucho viento zonda, no lo dejaba avanzar..., pero luchó hasta llegar con sus animales donde lo esperaba su niño, pero en el arroyo Grande venía mucha agua. El abuelo le pidió (al duende) un deseo: que el agua no le perjudique ningún animalito (poblador de diez años).

Este repertorio de testimonio (tanto de pobladores del MH como del personal de la escuela) ilustra los sentidos entramados explícitamente sobre la preocupación recurrente tomada como analizador y reflejan dos tipos de intervenciones socio-educativas: escolarizadas y comunitarias, ambas en confrontación. Sin embargo, ¿agota la interpretación de esta representación el análisis del régimen de los arroyos de la región o un análisis de las características del terreno y la edificación, o del incumplimiento del cargo de la donación de 1973? El diálogo con la comunidad desentrañó que en la insistencia sobre la relación comunidad y Estado daban cuenta de una conflictiva relación entramada históricamente (ver tabla 2).

Tabla 2. Hitos destacados por los pobladores sobre la relación comunidad y Estado (1930-1999)

1934	<i>Construcción parcial de camino</i> por parte de soldados —que cumplían con el servicio militar obligatorio en destacamentos próximos— sobre el antiguo camino real que conectaba con la ciudad de Santiago de Chile y usado para el arreo de ganado hasta 1968.
1938	<i>Declaración de patrimonio histórico de un árbol</i> localizado en las inmediaciones de una vivienda de la propiedad mancomunada conocida como Estancia LC. Se sostiene que, en 1823, tras su renuncia a la presidencia del Perú, bajo dicho árbol pasó la noche José de San Martín (considerado libertador de Argentina, Chile y Perú en el proceso de emancipación del colonialismo español, entre 1810 y 1821).

1944	<i>Construcción de edificio en los que funcionó una hostería, la aduana y un asentamiento militar en una parcela expropiada de los terrenos mancomunada de los pobladores de la Estancia LC y sobre la zona fronteriza con Chile.</i>
1950	<i>Construcción del monumento nacional "RAP" en ocasión del centenario de la muerte de José de San Martín. Cambio de denominación del paraje por el MH y traslado y construcción de vivienda de los pobladores que residían en el paraje. A partir de este momento, inició la radicación de "pobladores colonos".</i>
1959	<i>Apertura de escuela primaria en el edificio antes usado como hostería, aduana y puesto militar.</i>
1972	<i>Donación formal por los pobladores antiguos de terrenos donde se localizaba el monumento sanmartiniano y de otro predio para la construcción de una villa cívica (donación con cargo que incluía la construcción de escuela, comisaría, registro civil, centro de salud con internación para maternidad y sala de uso comunitario).</i>
1973 -1997	<i>Incumplimiento por el Estado de la construcción de villa cívica y, en su lugar, construcción de campings y proveedurías en función de actividades recreativas y turísticas.</i>
1998	<i>Construcción de escuela primaria y centro de salud por el Estado provincial sobre un relleno de terreno anegable ganado a uno de los arroyos del paraje.</i>
1999	<i>Declaración del paraje como reserva natural provincial. Territorio que comprende y afecta una porción relevante de la propiedad mancomunada de los pobladores antiguos.</i>

Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, la relación comunidad y Estado emergió como uno de los núcleos dramáticos. La emergencia de las alusiones a situaciones pretéritas en el palimpsesto aparecía ante una problemática vigente entre 2004-2005 vinculada a la implementación de la expansión de la escolaridad obligatoria a diez años (impulsada en Argentina desde 1993 por la Ley Federal de Educación) y que expresó inconsistencias a partir de 2002.

La expansión de la obligatoriedad escolar abarcaba desde los cinco a los catorce años de edad. La previa era de siete años (seis a doce años). Esta transformación organizó al sistema educativo en nivel inicial (cuarenta y cinco días a los cinco años) y volvió obligatoria la sala de cinco (cinco años); educación general básica (EGB, de seis a catorce años) como un trayecto graduado de nueve años dividido en tres ciclos (EGB1: 1°, 2° y 3°; EGB2: 4°, 5° y 6°; y EGB3: 7°, 8° y 9° años). Sin embargo, su concreción dependió de los recursos y políticas de cada provincia. Mendoza lo aplicó en forma gradual desde 1994. Pese a ello, desde la nación se impulsó un programa en todo el territorio argentino que financió la EGB3 en escuelas rurales. En Mendoza se ejecutó desde 1999 a principios de 2002. Ese año, la provincia decidió apartarse de lo propuesto por la normativa nacional y volver 7° año parte de la EGB2 y determinar sólo algunas escuelas rurales como sedes de la EGB3 (EGB3 nuclearizados).

En la escuela del MH no hubo una sede de una EGB3 nuclearizada y la más cercana estaba a 19 kilómetros. Ante la carencia de medios de transporte público, muchos estudiantes del paraje en edad escolar afectados por la obligatoriedad no pudieron asistir a la EGB3 entre 2002 y 2005, lo que les impidió obtener certificación de culminación estudios (terminalidad).

En consecuencia, la alusión al incumplimiento del Estado señalando situaciones del pasado aludía también a la dificultad de una mayoría de estudiantes del MH de culminar trayectos escolares y obtener su certificación. La demanda de la comunidad por la finalización del trayecto escolar obligatorio de sus generaciones más jóvenes (en términos de la dramática del vínculo con la institución) se expresaba con los ropajes pretéritos del palimpsesto en la denuncia de un incumplimiento del Estado en 1973. Así, la relación de la comunidad con el Estado y las intervenciones socioeducativas pretéritas se configuraron como objeto de elucidación y, a la vez, como dispositivo de intervención socioeducativa.

El exilio de los descendientes de la Revolución de los Colorados de 1866-1867

El análisis de copias de documentos del siglo XIX entregados por los propios pobladores permitió captar otros sentidos sobre el núcleo dramático de la relación entre la comunidad del MH y el Estado. Apareció entonces un hecho histórico fundante: la Revolución de los Colorados, producida en Mendoza entre 1866 y 1867 en el marco de la Guerra de la Triple Alianza (Argentina, Uruguay y Brasil contra Paraguay).

Antes del proceso de “pacificación” –desarrollada a partir de 1861 con el triunfo de los unitarios–, Argentina estaba dividida en dos facciones políticas: federales (que representaban los intereses de las provincias del interior y sostenían una estrategia descentralizada y regionalista) y unitarios (representaban los intereses de Buenos Aires y sostenían una estrategia centralizada). Luego de esa reacomodación política, las provincias de la Confederación se opusieron a esa guerra impulsada por el gobierno nacional de cuño liberal durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868).

Los pobladores propietarios antiguos descienden de partidarios federales, antepasados que se radicaron, a modo de exilio interno, en estancias del MH a consecuencia de su desclasamiento político, social y económico, que devino luego de la derrota de esa revolución. Estas estancias estaban localizadas en la frontera con Chile y disponían de pasos hacia ese país e infraestructura en espacios rurales inhóspitos.

El cumplimiento del proyecto liberal mitrista en Cuyo (región formada por provincias de Mendoza, San Juan y San Luis) dependió de Domingo Faustino Sarmiento (reconocido como impulsor de la Ley 1420 de 1884 que organiza el nivel primario del sistema educativo argentino estatal). Éste condujo a las familias federales de la oligarquía mendocina a una posición de grupo subalterno (Guha, 1997), pero a diferencia de grupos subalternos precedentes (indígenas, esclavos, pobres) era terrateniente. Por ello, su asentamiento en la región permitió el arraigo de prácticas de *comunalización* (Brow, 1990) precedentes que se combinaron con las de estas familias con un propósito común: la supervivencia y continuidad como grupo social.

La “descaracterización étnica” utilizada por indígenas (Escolar, 2007) se tradujo en ciertas rasgos de las prácticas de comunalización del MH con sentidos redefinidos en términos de “descaracterización política”. Así, parece encriptaron todo rastro que los emparentara con el Partido Federal. Utilizaron también como estrategia la mancomunalización de la propiedad, en la que aparecen algunos rasgos de las prácticas indígenas, así como de las prácticas de familias oligárquicas mendocinas del siglo XIX.

La omisión u olvido de su ascendencia federal permaneció durante la situación de entrevista en esta investigación, pero encontró un espacio de expresión ante

una pregunta por la explicación sobre un jinete visto en la noche: “Es Don V que viene por más”, fue la explicación. Don V fue un partidario federal relevante entre 1861 y 1866, ancestro de los pobladores antiguos del MH y uno de los líderes de la Revolución de los Colorados, radicado en la zona luego de la derrota y silenciado en la genealogía ofrecida por los pobladores oralmente (no así en los documentos cuyas copias poseían).

En síntesis, la Revolución de los Colorados es un analizador de algunos de los movimientos sociales (literalmente, en términos de Lourau, de un grupo de guerreros) contra la institucionalización del Estado moderno liberal en Argentina después de 1861. Este movimiento social encontró en el MH un lugar de arraigo, continuidad, exilio y encriptamiento. Todos ellos, expresión de nuestro palimpsesto en la denuncia contra el Estado expresada en los testimonios de los pobladores en 2004. Desde la elucidación de esta experiencia histórica, parece que se podían advertir ciertos rasgos del tono con los que los pobladores enfatizaban el incumplimiento del Estado, vuelto símbolo de grieta en el edificio de la escuela y relleno de sus propias experiencias de prácticas comunitarias de supervivencia y perduración, sentidos jugados en la investigación/ intervención socioeducativa.

Las intervenciones socioeducativas del primer director maestro del MH

Otro sentido de la insistencia en los relatos de 2004 y 2005 aludía a la experiencia en el paraje del primer directivo maestro entre 1959 y 1978. Por ello, fue necesario sumar su testimonio y analizar los documentos de la escuela. En la reconstrucción de una trama polifónica de la experiencia, accedimos a otros aspectos del núcleo dramático del vínculo con la institución educativa y los sentidos de intervención socioeducativa jugados en el pasado.

La propuesta formativa de la escuela primaria del MH, desde su fundación en 1959, estuvo configurada como una “escuela rudimentaria” destinada a una “infancia ruda” (Álvarez y Varela, 1986) que formaba parte del grupo subalterno de pobladores. Este aspecto parece que estuvo velado para el primer director maestro hasta 1968, en función de una serie de adscripciones ideológicas que hemos podido reconstruir.

En los primeros años, el discurso sarmientino (Domingo Faustino Sarmiento) de “construcción de la patria a través de la empresa civilizadora de la escuela” se entramó con otro patriótico sanmartiniano (José de San Martín), sostenido por un movimiento social del Valle de Uco, que concretó la construcción del monumento RAP en 1950. Intervenir socioeducativamente pese a intentos de cierre en 1960, inclemencias del tiempo, condiciones de transporte precarias o dificultad del plurigrado, se volvieron una experiencia de práctica y saga patriótica heroica para el director maestro. En ello, logró adhesiones de la comunidad, periodistas y funcionarios militares de la región. En cambio, la lucha se volvió contra funcionarios de la Dirección General de Escuelas (DGE) de la Provincia de Mendoza por no asignar los recursos necesarios.

Los esfuerzos generaron dos centros de alfabetización de adultos, comedor escolar (1962) y un cargo de maestro (1965). Consolidó una organización de la propuesta educativa a través de clubes infantiles: Niños Carpinteros, Niñas Costureras, Cruz Roja y Niños Jardineros. A la par, peregrinaciones patrióticas al paraje cada 17 de agosto (aniversario de fallecimiento de José de San Martín) ofrecieron la oportunidad de presentarse públicamente, recaudar fondos y generar vínculos con periodistas, políticos y otras instituciones en beneficio de la escuela.

En esa coyuntura, el director maestro contrajo matrimonio, se radicó en el edificio escolar y nació su primera hija. Su familia se volvió “colona” del paraje junto CON otras de contratistas horticultores.

La primera conmoción de este entramado simbólico e imaginario aconteció en 1969. En el contexto del gobierno militar de Juan Carlos Onganía (presidente defacto de Argentina entre 1966-1970; entre uno de los hitos históricos de su mandato está la “Noche de los bastones largos”, que generó la expulsión y el exilio de intelectuales académicos de las universidades estatales), el director maestro arribó a la escuela para iniciar el ciclo lectivo y encontró el edificio sin techos, porque se había decidido convertirlo en hostería con la complicidad de la DGE. Tampoco podía recurrir al movimiento social Pro Monumento del Valle de Uco, en virtud de haber sido amenazado de muerte por el mismo Estado y prohibido continuar con la construcción del camino a Chile iniciado en 1960. En cambio, encontró colaboración en autoridades militares de la región después de socorrerlos en un accidente en alta montaña.

De ese modo, el discurso patriótico sanmartiniano perdió sus capacidades de organizador social y psíquico de la saga heroica del director maestro. En esta experiencia crítica, apeló clandestinamente a la publicación de la situación en diarios locales. Logró respaldo a la escuela en la opinión pública y su reapertura. Pese al éxito, quedó resentido con los pobladores del MH por su “incapacidad” para acompañarlo en estas gestiones.

El advenimiento de la democracia en 1973 produjo una renovación en la propuesta de la escuela. Se sumaron el Club de Niños Periodistas y viajes de estudio. Entonces, los pobladores donaron una fracción de terreno para construir una villa cívica; lo hicieron después de que el director maestro hubiera salvado a los niños de un aluvión que azotó a la escuela en 1972.

La dictadura militar impuesta en Argentina entre 1976 y 1983 restringió la propuesta educativa a la enseñanza de primeros auxilios y la celebración de los actos escolares con la comunidad. A la vez, el director maestro advirtió que la escuela y sus efectos eran rudimentarios. Las comisiones infantiles, comedor escolar y propuesta de plurigrado en dos secciones no eran suficientes para preparar a los estudiantes para seguir estudios secundarios. Consideró que esto afectaba a su hija como estudiante de esta escuela, y en esa ponderación, parece haber encontrado en un discurso de Juan Domingo Perón de 1971 (este dirigente político estuvo exiliado del país entre 1955-1972, periodo conocido como de Democracias Vigiladas, en el que el partido justicialista estuvo prescripto de participar en elecciones políticas con la vigilancia de las Fuerzas Armadas), argumentos sobre las posibilidades de esta escuela de generar transformaciones: “... era probable que un malo se convirtiera en bueno, pero no había sido nunca visto que un bruto se convirtiera en inteligente”.

En ese contexto crítico, conjeturamos que tal construcción discursiva e ideológica reestructuró con nuevos sentidos la ideología sarmientina que portaba el director maestro inicialmente. Contribuyó a ello, además, que a finales de 1976 fue testigo de la adulteración de documentos jurídicos en torno a la donación de 1973 por parte de un abogado. Ante esa nueva conmoción, decidió trasladarse a una escuela de la ciudad de Mendoza para garantizar “una buena base” de estudios primarios a sus hijos. Dejó el cargo en la escuela del MH en 1978.

A la par, los pobladores antiguos enviaron a sus hijos a la escuela desde 1959, pero se mantuvieron a distancia de su propuesta hasta 1972. Los pobladores “co-

lonos”, en cambio, asumieron un papel protagónico en las actividades de la escuela, pero sujeto a los vaivenes del desarraigo y traslados regulados por la rotación de los propietarios de las tierras en las que trabajaban.

Las circunstancias de intento de desalojo de la escuela para hacer una hostería y el aluvión de 1972 parecen haber provocado en los pobladores antiguos la donación con cargo para la construcción de la villa cívica. Consideraban que para que ellos pudieran “entender más”, era necesaria la escuela, pero no suficiente, ya que sus hijos no habían podido continuar estudiando, ni los contenidos que ofrecía la escuela eran suficientes para que ellos no fueran objeto de estafas por sus tierras. Por otro lado, creían que el director maestro había dado muestras de confiabilidad.

La donación con cargo era el aporte que ellos podían ofrecer. Acto realizado en periodo democrático y decidido colectivamente, a la vez que mensuraron sus tierras y las expropiadas de hecho en 1950. Sin embargo, la desconfianza retornó a los pobladores antiguos en el contexto del golpe de Estado de 1976 cuando fueron adulterados los documentos jurídicos de la donación de 1973 por parte del abogado.

En ese entramado, en 2004 los pobladores colonos horticultores manifestaron su agradecimiento por las intervenciones socioeducativas del primer director maestro; los pobladores propietarios antiguos guardaron silencio, y el primer maestro solicitó que se construyera una placa recordatoria en la escuela a modo de homenaje propio.

RETORNOS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La intervención socioeducativa puede inaugurar nuevas prácticas, pero lo hace navegando en el palimpsesto de los sentidos de experiencias precedentes, intervenciones pretéritas que tienen un espesor de sentido complejo. Por eso, en los enfoques institucionales, la elucidación de estas experiencias del pasado se configura como un dispositivo de investigación/intervención, y en ello, los analizadores constituyen una herramienta metodológica a partir del cual dilucidar colectivamente los sentidos reunidos en diferentes materiales empíricos.

En nuestro caso, para advertir que entre 2004-2005 —en nuestra investigación/intervención socioeducativa— la comunidad del MH expresó una denuncia sobre la restricción del acceso a la escolarización obligatoria de los jóvenes pobladores en edad escolar y las consecuencias que ello tenía en términos de dramática del vínculo con la institución. No obstante, ello no se expresaba de modo explícito en esos términos, sino que lo hacía en una denuncia contra el Estado que evocaba denuncias pretéritas (donación de 1973, expropiación de tierras en 1950, Revolución de los Colorados 1866-1867) simbolizadas en grietas en el edificio (invisibles a primera vista para los foráneos) cuyos sentidos no estaban disponibles de entrada —ni de forma transparente— ni para los pobladores ni tampoco para los investigadores/interventores.

Sin embargo, la emergencia de sentidos pretéritos durante una intervención socioeducativa no fluye azorosamente, sino en torno a los núcleos dramáticos de la comunidad y de su relación con las instituciones de la educación y la formación. En consecuencia, la institucionalización del Estado y del proceso de escolarización retorna retraducida en nuevos contextos, con sus múltiples sentidos, forjados en la experiencia singular de una comunidad o espacio social. Su reconstrucción y explicación se configuran como tarea de elucidación que se enfrenta a operaciones colectivas de encriptamiento, descaracterización (étnica, política, otras), pactos de silencio o mimetismos vinculados a estrategias de supervivencia de grupos subal-

ternos. Aquí, la autogestión comunitaria se configura como propósito ineludible en la intervención socioeducativa.

Las situaciones críticas intensifican la eclosión de sentidos antiguos en la intervención socioeducativa, a modo de ciertos reactivos que permiten apreciar las escrituras antiguas en el palimpsesto. En estas circunstancias se conmueven las instituciones, los imaginarios que organizan social y psíquicamente a los sujetos de determinado grupo social y las construcciones ideológicas de sustento.

Así, la paradoja de las situaciones críticas es que puede ser ocasión de análisis de aquello que se configura como detonante y de los sentidos pretéritos detonados; o por el contrario, pone a disposición de los sujetos y los grupos otras representaciones y corpus ideológicos que, en la complicidad animada por la supervivencia, encubre las transformaciones en ciernes generadas por los intereses de otros grupos; banalizan la injusticia social (Dejour, 2006) o quedan atrapados en encerronas trágicas (Ulloa, 1995).

En este abanico de posibilidades, los analizadores se constituyen como una herramienta metodológica para la captación de los sentidos que retornan en el palimpsesto de la intervención educativa. Esta herramienta se vuelve más promisoría si recurre a un trabajo colectivo en tiempos prolongados de interacción con las comunidades o espacios sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, F. y Varela, J. (1986). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Brow, J. (1990). Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado. En *Anthropological Quarterly*, vol. 63, pp. 1-7.
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Escolar, D. (2007). *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpes y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En Landesmann, M. (Coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablo.
- _____ (2013). La cuestión del análisis institucional y la intervención para generar posibilidades de análisis. En Rodríguez, L. y Ficcardi, M. (Comps.). *Memorias de la Reunión Científica. El análisis institucional y las prácticas sociales*. Mendoza, Argentina: publicación de la Carrera de Posgrado, especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- Garay, L. (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (Comp.). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Publicaciones del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Guha, R. (1997). Prefacio a los estudios de la subalternidad. Escritos sobre la historia y la sociedad surasiática. En Rivera, S. y Barragán, R. *Debates postcoloniales: una*

introducción a los estudios de la subalternidad. La Paz: Sepsis.

Lourau, R. (2001). *Los Intelectuales y el poder*. Montevideo: Nordan Comunidad.

_____ (2008). *El Estado inconsciente*. La Plata: Terramar Ediciones.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós