
Alternativas pedagógicas en los Nuevos Movimientos Sociales: el proceso de construcción de la demanda por una educación pública y popular desarrollados por los Bachilleratos Populares en la Argentina

Ariadna Abritta

APPEAL-IICE-UBA

ariadna.abritta@gmail.com

Introducción

El presente trabajo es un intento de sistematización de los avances realizados en el marco de un proyecto de tesis doctoral relativo a las “Alternativas pedagógicas en Movimientos Sociales: La experiencia de los Bachilleratos Populares y las nuevas concepciones de lo público en el campo educativo” enmarcados en el proyecto de investigación PICT 1655-2008 “Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: construcción, transmisión de saberes y producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente (1984-2008)” dirigido por la Dra. Lidia Rodríguez y con asiento en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas educativas para América Latina (APPeAL) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

El objeto de investigación de mi proyecto de tesis refiere a las concepciones sobre lo público que las experiencias educativas de los nuevos movimientos sociales presentan y cómo están impactan, se articulan y entran en conflicto con representaciones hegemónicas que anudan lo público a lo estatal.

Para el estudio de estas concepciones y sus implicancias se seleccionó un caso para su estudio en profundidad; los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos.

La selección del caso responde a, por lo menos, 3 criterios:

- Por un lado, a la progresiva expansión y multiplicación de este tipo de organizaciones educativas dentro de las organizaciones y movimientos sociales;
- Por el otro, por la heterogeneidad que presentan dichas organizaciones educativas entre sí y por la diversidad de posicionamientos políticos sobre el tipo de vínculo que tiene que construirse con el Estado y con el sistema educativo oficial o estatal;
- Y finalmente, por su inscripción en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El campo de la educación de adultos ha sido históricamente el más prolífero en lo atinente a articulaciones entre Estado y organizaciones de la Sociedad Civil (Abritta, 2010), tanto en lo relativo a terminalidad de estudios primarios y secundarios como en la vinculación entre educación y formación para el trabajo. Podemos destacar las experiencias de las Sociedades de Educación Popular de las décadas de los 20 y 30s como también, inscribiéndonos en la Historia Reciente, la experiencia de la Dirección Nacional de Educación de Adultos de la gestión 73-74 (Rodríguez, 1997) y la creación en los años 70 de los Centros de Educación Media para Adultos que se abrían por convenios con organizaciones laborales, sindicales y barriales. (Cabrera, 2006).

Los Bachilleratos Populares son escuelas de educación media dirigidas a jóvenes y adultos e insertas en organizaciones sociales.

Por otro lado, dichos Bachilleratos Populares se reconocen mayoritariamente a sí mismos como “Escuelas Públicas y Populares”. Dicha construcción identitaria, dicho proceso de construcción de marcos de sentidos comunes para la acción colectiva (Benford y Snow, 2000) implica la articulación de campos discursivos con tradiciones diferentes.

A lo largo del siglo XIX se desarrollaron en América Latina, y en Argentina, los procesos de construcción de los Estados Nacionales Modernos. Dichos Estados Nacionales impulsaron la creación de los Sistemas de Instrucción Públicos, Centralizados y Estatales (SIPCE) (Puiggrós, 1990). Dicha construcción instauró una articulación discursiva por la cual la educación pública y la educación estatal resultaban imbrincadas.

Los Bachilleratos Populares presentan la novedad de desvincular el ámbito de lo público en el campo educativo de su exclusiva vinculación con lo estatal, y asociarlo a otros significantes; principalmente al derecho a la educación de un sector social en situación de vulnerabilidad (Castel, 1992), históricamente excluido de la escuela formal y de la trama social en general.

En lo atinente al campo discursivo de la Educación Popular, los enunciados y prácticas de los Bachilleratos Populares encuentran su referente principal en los desarrollos teóricos de Paulo Freire. Dicho discurso tuvo una inscripción profunda en los proyectos educativos que asumían la politicidad del hecho educativo y lo inscribían en un proyecto de transformación social; sin embargo no constituye éste el único discurso que apela al significante Educación Popular.

En la historia de la educación latinoamericana podemos encontrar conceptualizaciones anteriores acerca de la educación popular, tanto en figuras asociadas a las tradiciones populares latinoamericanas como Simón Bolívar, como en las tendencias liberales del siglo XIX, siendo uno

de sus representantes más influyentes en la educación argentina Domingo F. Sarmiento (Abritta, 2011).

Así la educación popular es concebida como un punto nodal al que se articulan significaciones diversas y que cobra sentidos particulares según los distintos momentos históricos.

Algunas aportaciones para la delimitación del marco teórico

Seleccionar un marco teórico implica elegir, por su pertinencia, por su potencialidad y/o por su capacidad explicativa, una forma de interpretar la realidad. Se trata de una interpretación que constituye paralelamente una construcción; es decir, se trata de una forma de construir la realidad a partir de ciertos “lentes” interpretativos. En tal sentido, implica paralelamente una posición por parte del investigador.

En mi proyecto de investigación la perspectiva teórica elaborada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe denominada Análisis Político del Discurso tiene una centralidad fundamental para comprender el campo de lo social y lo político.

Dicha perspectiva teórica parte de considerar lo social y lo político como abierto, contingente y en constante disputa. Se considera a lo social como un conjunto de campos discursivos articulados, entendiendo por éstos tanto los enunciados que se sostienen como las prácticas que se generan. En dichos campos discursivos se da una disputa constante por la hegemonía; disputa entre los sentidos, las visiones y las formas de ver, sentir y actuar en el campo de lo social que se constituirán (o no) en dominantes. Así la categoría de la articulación política se torna central. En palabras de los propios Laclau y Mouffe (1985):

“Nuestro enfoque se funda en privilegiar el momento de la articulación política, y la categoría central del análisis político es, en nuestra perspectiva, la hegemonía (...) La condición inherente [de la hegemonía] es una fuerza social particular asumiendo la representación de una totalidad que es radicalmente inconmensurable con ella. Este tipo de “universalidad hegemónica” es el único que una comunidad política puede alcanzar”

En este marco podemos concebir a la educación como un campo discursivo donde distintos bloques de poder o posiciones de sujeto disputan por la hegemonía en tanto concepción, enunciados y prácticas consecuentes.

Dicho en forma más sencilla, existen distintos proyectos e intereses en el campo educativo que rivalizan entre sí a los efectos de constituir su comprensión de lo educativo en dominante. La articulación política de intereses y visiones diversas alrededor de un punto nodal o significativa vacío, con pretensiones de dar cuenta de la heterogeneidad de lo social o lo educativo, constituye la estrategia privilegiada en la disputa de la hegemonía.

El proyecto liberal de finales del siglo XIX se constituyó en el campo educativo en dominante y hegemónico durante gran parte del siglo XX. De esta manera la construcción de los sistemas de instrucción público-estatales en el marco de los nacientes Estados Modernos generó la articulación discursiva que se tornó hegemónica por la cual pensar en la escuela pública remite a pensar en la educación que provee, organiza y evalúa el Estado.

Es por esto que se considera que asociar lo público a otros marcos de sentido o significantes, entre ellos el de educación popular, implica dar una batalla discursiva (en los enunciados y en las prácticas) por la hegemonía.

Otro aporte importante para la construcción del marco teórico ha sido la literatura que aborda el estudio de los nuevos movimientos sociales, especialmente aquella que se inscribe en las disciplinas de la ciencia política y la sociología.

Dadas las condiciones de espacio y tiempo para la exposición quisiera mencionar solamente a dos de los autores que habilitaron a pensar los nuevos movimientos sociales desde una perspectiva que podríamos llamar hermeneútica o interpretativista.

Benford y Snow (2000) analizan los procesos de construcción de marcos de sentido que realizan los nuevos movimientos sociales a los efectos de generar una identificación identitaria entre sus miembros y parámetros compartidos para la movilización o acción colectiva.

Dichos marcos de sentido-acción amplios suponen o habilitan la articulación de distintas demandas provenientes de distintos grupos sociales producto de lo que dichos autores conciben como un proceso estratégico en tanto permite la ampliación y la extensión del marco, y por ende, le otorga mayor fuerza contestataria y permite articularle nuevos tópicos. Se trata de demandas relativas al derecho a la educación, a la tierra, al trabajo, entre otras, entendiendo a las mismas como significantes amplios (o punto nodales en términos del análisis político del discurso) donde se condensan multiplicidad de posicionamientos particulares.

El marco de sentido construido por las organizaciones educativas analizadas, los Bachilleratos Populares, contrasta con el marco de sentido que concibe a la educación pública como aquella que provee el Estado (educación estatal). Estos marcos de sentidos se constituyen en

adversarios y desarrollan – en el mejor de los casos- un proceso de negociación colectiva y conflictiva sobre los significados.

Dicha perspectiva teórica habilita la comprensión del proceso de construcción de la demanda por una educación público-popular y el reconocimiento de las organizaciones educativas que la llevan adelante como un proceso de construcción de marcos de sentido para la acción colectiva que entran en disputa con marcos pre-existentes.

Se trata asimismo de un proceso de construcción identitaria que encuentra un punto de identificación en la oposición a una educación público-estatal, caracterizada por los miembros de los Bachilleratos Populares como reproductora (de las desigualdades sociales), expulsora y bancaria.

Así la disputa simbólica, o la disputa entre marcos de sentidos contendientes, plantea desafíos no sólo a las agencias estatales (que encuentran dificultades para regular e institucionalizar formas educativas público-populares) sino también a los mismos miembros del sistema de instrucción público-estatal formados en la concepción dominante que articula lo público a lo estatal.

En este estado de situación se torna imprescindible ampliar la mirada desde una visión más tradicional de los movimientos sociales ligada a la literatura del proceso político por el cual los movimientos dirigen sus demandas centralmente al Estado a los efectos de conseguir beneficios o reconocimiento por parte de las autoridades, hacia una mirada que tenga en cuenta las implicancias multi-institucionales que la construcción de la demanda por el derecho a una educación público-popular acarrea.

Los bachilleratos populares no sólo le demandan al Estado el reconocimiento de sus organizaciones educativas, sino que generan (intencional o implícitamente) un cambio de sentido en relación a la concepción dominante sobre la educación pública.

En el desafío a dicha comprensión dominante despliegan, según sus propias palabras, estrategias de diálogo y discusión hacia el mismo sistema de instrucción formal, hacia los sindicatos docentes y también hacia otras organizaciones sociales buscando transformaciones culturales de sentido.

En esta línea podemos sostener, siguiendo a Armstrong y Bernstein (2008), que dichas organizaciones educativas conciben a la cultura como un elemento constitutivo de lo social y no meramente derivado de la estructura económica y política, y por ello despliegan acciones tendientes a modificar los sentidos hegemónicos sobre la educación pública.

Es por esto que la generación de resonancias con otros actores y el desarrollo de distintas estrategias para la construcción de marcos de sentido-acción alternativos y amplios constituyen un desafío para las organizaciones educativas, y su análisis un desafío para quien suscribe.

Asimismo es de destacar que las distinciones culturales, construidas socialmente, generan un distinto acceso a los recursos. En este marco, la pelea por el derecho a la educación público-popular y el reconocimiento de las organizaciones educativas que la llevan adelante es una batalla cultural que permite, en el caso de su reconocimiento, el acceso a la emisión de títulos oficiales y la manutención de los docentes de las organizaciones por parte del Estado.

Consideraciones metodológicas

Como se mencionó previamente el objeto de investigación de mi proyecto de tesis refiere a las concepciones sobre lo público que las experiencias educativas de los nuevos movimientos sociales presentan y cómo están impactan, se articulan y entran en conflicto con representaciones hegemónicas que anudan lo público a lo estatal.

Dadas las consideraciones teóricas mencionadas en la delimitación del marco teórico, podemos enunciar el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Cómo se desarrolló el proceso de construcción de sentido y acción colectiva en torno a la demanda por una educación pública y popular y a través de qué procesos y mecanismos la misma se institucionaliza?

Así el objetivo general de la investigación en curso consiste en analizar las formas mediante las cuales los bachilleratos populares construyen su demanda por una educación pública y popular y cómo dicha demanda no sólo impacta en el Estado, al reclamar el reconocimiento de las organizaciones educativas y su institucionalización a través de las agencias estatales, sino también implica cambios en las significaciones culturales dominantes.

Dados este objeto-problema y el objetivo general enunciado se requiere de una perspectiva de trabajo cualitativa que permita dar cuenta de las significaciones construidas por los actores involucrados, sus procesos de construcción, las articulaciones discursivas generadas y los conflictos y disputas culturales que acarrearán.

Para ello me encuentro trabajando desde una perspectiva etnográfica con entrevistas en profundidad a los actores involucrados. El trabajo de campo desarrollado hasta el momento consta de 11 entrevistas en profundidad a referentes educativos de las organizaciones estudiadas.

Dichos referentes pertenecen a organizaciones educativas que se inscriben en diversas organizaciones sociales (organizaciones comunitarias, fábricas recuperadas y sindicatos, entre otras) y presentan posiciones diferenciales respecto a la concepción del Estado, del Gobierno y de los sentidos atribuidos a la educación público-estatal.

La información proporcionada por los referentes educativos es luego sistematizada mediante una base de datos compuesta de campos categoriales y dimensiones con la que trabaja el equipo APPEAL para la sistematización de experiencias educativas de educación popular, cobrando especial relevancia en mi proyecto de investigación aquellas dimensiones relativas a las articulaciones con el Estado y con el sistema de instrucción público-estatal.

Dado que no sólo se busca comprender los procesos de construcción de marcos de sentido para la demanda por una educación público-popular y su institucionalización, sino también los procesos de disputa simbólica y cultural por las concepciones hegemónicas sobre la significación de la educación pública constituye un desafío a futuro indagar los procesos y la forma en que la institucionalización de éstas organizaciones educativas impacta en las representaciones sociales de los miembros del sistema de instrucción público-estatal y en la de los agentes estatales de nivel central.

Avances de investigación: hacia la delimitación de ejes de análisis

1- De Leon, Desai y Tugal (2009) retomando las aportaciones teóricas del análisis político del discurso, analizan los procesos de construcción de las identidades sociales y políticas y sus intereses y demandas a través del mecanismo de la articulación política.

Desde esta visión se puede problematizar cierta idea esencialista que comprende a los bachilleratos populares como representantes de un colectivo social constituido a priori y que representaría sus intereses educativos traduciéndolos en demandas al Estado y al marco cultural donde se inscriben las significaciones. Por el contrario, y presentando atención a la dinámica de la articulación política, podemos sostener que las identidades que los movimientos sociales y sus organizaciones educativas intentan representar constituyen una construcción social donde dichos actores colectivos juegan un papel constructivo.

Paralelamente, los intereses y demandas no son previas a la emergencia de las organizaciones educativas sino que, contrariamente, son construidos y negociados mediante la acción colectiva y los marcos de sentido en los cuales inscriben su práctica.

En este sentido el proceso de construcción identitaria de las organizaciones educativas y sus demandas constituye un eje de análisis.

2- La aparición de ideas novedosas, como la desvinculación de lo público de lo estatal¹, puede poner en cuestión ideas institucionalizadas, dependiendo dicha capacidad problematizadora del contexto en el cual se insertan y de las relaciones de poder que se dan entre los representantes de las ideas novedosas y los de las ideas dominantes. Se intenta desde esta perspectiva comprender las dinámicas de emergencia, consolidación y conflicto de la concepción de educación público popular que las organizaciones educativas analizadas intentan representar.

Surgidas en un contexto de minimización del Estado y desresponsabilización de su rol de garante de la educación nacional, la idea de una educación pública llevada adelante por actores sociales de la sociedad civil fue ganando legitimidad.

Sin embargo este contexto, característico del clima político de la Argentina en la década de los 90, resulta modificado por el cambio de gobierno acaecido en el 2003 que retoma la tradición de la centralidad del Estado en la gestión y control del sistema de instrucción público nacional.

En este nuevo contexto, las ideas de los Bachilleratos Populares relativas al derecho a una educación pública popular ya habían ganado creciente legitimidad y empezaron a confrontar con la idea institucionalizada de que la educación pública es exclusivamente aquella que provee el Estado, tratando de construir otro marco de significación.

La idea de lo público estatal cuenta con los beneficios que Rueschemeyer (2006) categoriza a través de los conceptos de diferenciación estructural y protección institucional. En otros términos, la articulación política entre educación pública y educación estatal (conjuntamente con un diseño institucional ligado al formato escolar) se encuentra institucionalizada y protegida por diseños institucionales específicos que construyen asimismo marcos de sentido con profunda raigambre en la población.²

1 Cuando refiero a desvincular remito a la ruptura del monopolio estatal sobre la educación pública.

Dicha ruptura no implica de ninguna manera la negación de la responsabilidad del Estado sobre la educación pública, sino la búsqueda de formas más flexibles de comprender, organizar y gestionar a ésta última.

2 Cabe resaltar nuevamente que la articulación de sentidos o construcción de una cadena equivalencial (Laclau) que asocia la educación pública con la educación que provee el Estado es una operación altamente institucionalizada que encuentra su raíz en la construcción de los Estados Nacionales y de sus sistemas de

La desarticulación de dicha asociación constituye un gran desafío para las organizaciones educativas estudiadas ya que la idea de la educación pública como estatal fue constructora de la realidad educativa y social durante más de un siglo.

Analizar los procesos y estrategias de deconstrucción discursiva (mediante enunciados y prácticas) de la categoría educación pública por parte de los actores educativos estudiados y su articulación al de educación popular constituye uno de los ejes del análisis con los cuales se abordan los registros de campo (entrevistas y observaciones asistemáticas).

3- Johnson, Down y Ridgeway (2006) establecen 4 etapas analíticas del proceso de legitimación social; la innovación, la validez local, la difusión y la validación general.

La idea de la educación pública popular que desarrollan e intentan representar las organizaciones educativas analizadas es una construcción innovadora que fue adquiriendo validez local ante un contexto de desresponsabilización del Estado frente a la educación público-estatal. Dicha validación local fue ganando difusión mediante la multiplicación de las organizaciones educativas y también mediante su estudio y divulgación por parte de académicos del campo educativo.

Su validación general, podríamos sostener, se encuentra en proceso de construcción. Si bien las organizaciones educativas han podido conquistar un reconocimiento estatal que los habilita a emitir títulos oficiales y han conseguido que el Estado se responsabilice por el pago de los sueldos de sus docentes, dichas organizaciones no han logrado aún transformar los sentidos culturales hegemónicos de lo que se entiende por educación pública, ni han podido traducir sus demandas en estructuras o agencias estatales específicas (esta es una demanda que llevan adelante desde el año 2007, con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional)

En este sentido, abordar la comprensión de los procesos de legitimación social de las organizaciones educativas y sus desafíos a futuro constituye otro de los ejes de análisis.

4- Si las organizaciones educativas estudiadas quieren constituir un desafío real a la visión dominante sobre la educación pública tienen que poder generar un proceso de resonancia cultural en el contexto social más amplio en el que se insertan (Kern, 2009). Dicho en otros términos, tienen que construir la legitimidad social para disputar la visión de la educación pública estatal como el espacio de representación de los intereses de todos los miembros que componen el campo educativo.

instrucción oficial desde finales del siglo XIX para el caso latinoamericano.

Para ello las organizaciones educativas analizadas desarrollan un repertorio dramático para la acción colectiva (Clases públicas frente de los ministerios educativos nacionales y de la provincia y ciudad de Buenos Aires, entre otras acciones) e intentan generar un proceso de movilización pública a través de la interconexión con la situación histórica particular.

Dicha situación refiere a un contexto donde la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, instrumento legislativo máximo de regulación del campo educativo, reconoce la existencia de formas educativas de gestión social, constituyéndose su reglamentación e institucionalización en dependencias estatales específicas los objetivos actuales de la movilización pública de estas organizaciones educativas.

Los procesos de negociación colectiva y conflictiva de significaciones y representaciones sociales con miembros del sistema de instrucción público-estatal, los sindicatos docentes y los agentes estatales refiere a un cuarto eje de análisis.

5- Quisiera concluir este apartado enmarcando los aportes anteriores dentro de la concepción que presentan Flingstein y Mc Adams (2011) de los campos de acción estratégicos.

Quisiera sostener que las aportaciones teóricas relativas a la construcción de marcos de sentidos para la acción colectiva, el rol de las ideas en la movilización política, la construcción social de la legitimidad, la importancia de la generación de resonancia cultural y el proceso de articulación política pueden constituir elementos de análisis para el ámbito de la educación pública si visualizamos a dicha esfera como un campo de acción estratégica. Retomar esta perspectiva permite situarse en un nivel de análisis medio que no reduzca la educación pública ni a sus aspectos áulicos (nivel micro) ni a su rol de reproductor y productor de la estructura social (nivel macro).

Dicho posicionamiento en el nivel meso de análisis nos permite comprender las distintas situaciones de poder de los actores involucrados en el campo de la educación pública (especialmente organizaciones educativas y agencias estatales) y analizar la centralidad de los marcos interpretativos de dichos actores para la comprensión de las reglas y las dinámicas del campo.

Asimismo, resulta provechosa la idea de que el conflicto es constitutivo de los campos de acción estratégica y que en ellos se genera un juego de posiciones que constituyen un continuo que va desde la estabilidad del campo a su crisis generalizada.

Dicho enfoque nos habilita a construir un análisis multidimensional que tengan en consideración tanto quienes son los actores principales dentro del campo de la educación pública, como cuáles sus marcos de significación en función de los cuales desarrollan sus procesos de acción colectiva, cuáles son los ambientes amplios en los cuales sus acciones se desarrollan y cómo van

construyendo legitimidad social, cuáles son las dinámicas de diálogo y conflicto o el juego de posiciones, y cuáles son los arreglos provisionales a los que pueden arribar y si los mismos producen una crisis generalizada en el campo o, por el contrario (y esta es una hipótesis de trabajo) el campo puede incorporar a las organizaciones educativas innovadoras, reconociéndolas e institucionalizándolas en agencias estatales específicas sin por ello generar una ruptura profunda de los sentidos dominantes que sobre la educación pública presenta el campo.

Problemas/Desafíos a los cuales me enfrento en el trabajo

En este momento se enfrentan 2 problemáticas, una de carácter teórico y otra de carácter empírico.

La problemática teórica refiere a las dificultades concretas que implica el proceso de trabajo interdisciplinario. La presente investigación se basa en organizaciones educativas con gran desarrollo de sus postulados pedagógicos, sin embargo el enfoque del problema de estudio y el de la delimitación del marco teórico responde al campo de la sociología política y la ciencia política en el cual se inscribe el doctorado que me encuentro cursando. Dicho diálogo no resulta sencillo, dado que los problemas, los enfoques y los vocabularios son diferentes y muchas veces difíciles de hacer, justamente, dialogar.

Dicha dificultad es especialmente problemática en el momento actual de delimitación del objeto ya que el mismo no refiere únicamente a la selección de un tema, caso o recorte de lo social sino que implica asimismo la elección de unos lentes con los cuales construirlo y abordarlo.

El problema empírico se relaciona con la intención de poder dar cabida a la voz de los Otros a la hora de analizar los procesos de construcción de sentidos, legitimación e institucionalización de los Bachilleratos Populares. Con esto refiero a los actores ligados a la posición de la educación Público-estatal (docentes, sindicatos y funcionarios gubernamentales) con quienes los actores ligados a la posición de la educación público popular dialogan y confrontan significaciones sobre lo que constituye el carácter público de la educación.

Bibliografía utilizada

ABRITTA, Ariadna (2010) “La compleja articulación entre las experiencias de la Sociedad Civil y el Estado a lo largo de la historia de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina” Ponencia

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

presentada en XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación -Universidad Nacional de Entre Ríos

ABRITTA, Ariadna (2011) "Concepción Sarmientina de Educación Popular: reflexiones y debates con prácticas pedagógicas actuales de movimientos socio-políticos". Ponencia presentada en el Simposio "Domingo F. Sarmiento. Doscientos años de Legado."- Univesidad Nacional de San Juan -ISBN 978-950-605-691-9

AMSTRONG, Elizabeth A. y BERNSTEIN, Mary (2008). "Culture, Power, and Institutions: A Multi-Institutional Politics Approach to Social Movements", *Sociological Theory* 26 (1): 74-99.

BENFORD, Robert D. and SNOW, David A. (2000). "Framing Processes and Social Movements. An Overview and Assessment", *Annual Review of Sociology* 26: 611-639.

CABRERA, Maria Eugenia (2006) "El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política" en Brusilovsky, Silvia *Educación escolar de Adultos*. Editorial Noveduc. Buenos Aires, Argentina

CASTEL, Robert (1994) "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso" en *Revista Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. Barcelona N°21

DE LEON, Cedric; DESARI, Manali y TUGARI, Cihan (2009). "Political Articulation. Parties and the Constitution of Cleavages in the United States, India, and Turkey", *Sociological Theory* 27 (3): 193-219.

FLIGSTEIN, Neil y MCADAM, Doug (2011). "Toward a General Theory of Strategic Action Fields", *Sociological Theory* 29 (1): 1-26.

JOHNSON, Cathrying; DOWD, Thimoty J. y RIDGEWAY, Cecilia L. (2006). "Legitimacy as a Social Process", *Annual Review of Sociology* 32: 53-78.

KERN, Thomas (2009). "Cultural Performance and Political Regime Change", *Sociological Theory* 27 (3): 291-318.

LACLAU, E. Y MOUFFE, C. (1985) "Hegemonía y estrategia socialista", Siglo XXI, Madrid

PUIGGRÓS, A. (1990), "Historia de la Educación Argentina". Galerna, 1990-1997, 8 tomos.

RODRIGUEZ, Lidia (1997): *La Pedagogía de la Liberación en Argentina*. En: Puiggrós, A. (dirección) y otros: *Historia de la educación argentina*. Tomo VIII. Bs. As. Galerna

RUESCHEMEYER, Dietrich (2006). "Why and How Ideas Matter", en Robert E. Goodin y Charles Tilly (Editores), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press: 227-251.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

La educación de niños, jóvenes y adultos en “La Unión Campesina del Chaco”.

ARROYO, Miriam

Instituto de Formación Docente N° 39, Vicente López

silvanaarroyo@yahoo.com.ar

BARREIRO, Pastor Ulises:

Instituto de Formación Docente de N° 39, Vicente López – FFyL/UBA

barreiroulises@gmail.com

1- **Introducción:**

Los espacios educativos no sólo son lugares donde los saberes, elaborados en otros contextos, son transmitidos. También constituyen lugares en los cuales se producen diferentes tipos de conocimientos, y de subjetividad, aunque no siempre sean reconocidos, y donde los saberes transmitidos se reelaboran de un modo peculiar por estudiantes y docentes. Por esto podemos analizar en la Argentina del 2012 el caso de la lucha de Resistencia que llevan a delante las comunidades Tobas, en la Provincia del Chaco, quienes conformaron “La Unión Campesina del Chaco”, con el objetivo de interpelar al estado. Este trabajo se centrará precisamente en la región rural de pampa del indio que tiene una población estimada de 13.000 personas conformada en su mayoría por Qom y un porcentaje menor por campesinos pobres criollos. Concibo que en el campesinado rural hay clases sociales, que se encuentran al interior del mismo. No se trata de un movimiento homogéneo. Cada una de estas capas sociales rurales posee sus propias estructuras organizativas de lucha a la hora de interpelar al estado como así también forman sus propios modelos de Educación y valores a la hora de transmitirlos, por eso entendemos a los procesos educativos como procesos sociales¹. Ahora bien, mi trabajo se centrará en analizar a un ejemplo de lucha territorial y por un pueblo originario, como es “La Unión Campesina del Chaco”, que defiende los intereses de los campesinos pobres, tanto de origen criollo como originarios Qom².

1 Esto es porque a diferencia de otras sociedades, en sociedad Qom el proceso de enseñanza y aprendizaje es permanente en todos los ámbitos de la vida. Si bien tienen una estructura social determinada y esta formada por estatus que distintos sujetos pedagógicos “educandos” son siempre mayores dentro de su estructura social.

2 Originarios Quom: (conocidos como Tobas por el hombre blanco), cuya lengua es Quom.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Pues este Movimiento Social es mayoritariamente de la etnia Qom y defiende sus raíces a través de la creación de la Unión Campesina del Chaco para interpelar al Estado y seguir con sus movimientos de protesta y Resistencia que comenzaron en antaño sus ancestros. En este formato de modo de vida se dan distintos espacios educativos, en donde los saberes y conocimientos se transmiten de distinta forma pero siempre a través de sus instituciones. Y donde el rol del docente y del sujeto pedagógico pasa a tener un carácter muy distinto al que tiene en nuestra cultura. El docente es aquel hombre³ que tiene el conocimiento cultural para transmitir, y el estudiante es aquel otro sujeto pedagógico que tiene la voluntad para aprenderlo. Teniendo en cuenta la diversidad de formas que asumen los espacios educativos, este eje invita a reflexionar sobre los rasgos que asume esa construcción de conocimientos y saberes, siendo insoslayable considerar las condiciones en las que se produce. Específicamente convocamos a presentar estudios que toman esta temática atendiendo a los distintos contextos, sus actores, a diferentes enfoques de enseñanza, a las miradas desde las didácticas específicas y espaciales entre otras. En este contexto los originarios Quom de la Unión campesina del chaco, son subsumidos por el sistema, pero a la vez lo resisten mediante sus tradicionales métodos de educación oral; a la par de la Educación Inicial que a su vez da el Estado Nacional en los Parajes rurales campesinos. Los heroicos actos de los sujetos políticos que conforman a estas capas de campesinos pobres que se logra gracias a las distintas formas que asumen los espacios educativos, este eje se invita a reflexionar sobre los rasgos que asume justamente esa construcción de conocimientos y saberes, siendo inevitable considerar las condiciones de resistencia en las que se produce. Esta ponencia tiene como objetivo indagar y profundizar el estudio sobre los procesos campesinos populares, con sus diferentes formas de Educación, y transmisión de valores que se dan en los cuadros de formación de los mismos; la cual, junto a muchas otras organizaciones mas como “La comisión zonal de tierras”, “La asociación de medieros y Afines –ASOMA⁴” o “La asociación Cacique Taigoyic⁵” entre otras son verdaderos ejemplos de lucha originaria enfrentando a los terratenientes y los

3 Hombre como sinónimo de ser humano, pues las mujeres Quom también transmiten sus conocimientos a las jóvenes mujeres.

4 ASOMA: Siglas con que se denomina a la Asociación de Medieros y Afines, esta asociación nuclea a campesinos pobres y pequeños productores de la Provincia de Buenos Aires. ASOMA es integrante de la Federación Nacional Campesina.

5 Asociación campesina que nuclea a trabajadores pobres del campo y originarios Qom. Asociación campesina de similares características que “La Unión Campesina del Chaco”

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

monopolios de nuestra civilización moderna. Todos estos movimientos sociales rurales, sumados con otros, conforman “La Federación Nacional Campesina”. Específicamente presentaré estudios que toman la temática de los distintos contextos educativos, sus actores, a diferentes enfoques de enseñanza, que se dan territorialmente y exclusivamente en el paraje de Pampa del Indio. Dado que la pluralidad de los sujetos que conforman “La unión campesina del Chaco” haría muy difícil realizar un exhaustivo trabajo de estudio de los cuadros de formación y los sistemas de trasmisión de conocimiento dentro de la organización. Porque no solo hay integrantes de tres naciones originarias en la conformación de la LUCC⁶ como lo son las etnias Tobas, Wichí, y Macoví. Sino que tenemos criollos pobres y algunos descendientes de las corrientes de inmigraciones que afectaron al país en el siglo pasado. Aunque a todos los une la condición de pertenecer a la misma clase rural, el campesinado pobre con mayoría de etnia Qom, al menos en la región de Pampa del Indio. Que fue el lugar en donde se llevo a cabo el trabajo de campo. Por eso desde nuestra perspectiva creo que para futuros trabajos relacionados con este tema hay que dividir el campo de estudio a un trabajo de campo que no sea superior a una distancia estimada de diez mil hectáreas. Para poder ver la diversidad cultural de los sujetos que conforman a la organización. Y hacer mas detallado el estudio pedagógico. Sostengo a lo largo de este trabajo que en los cuadros de experiencia de las prácticas educativas y formativas de LUCC en la conformación de la organización confluyen dos experiencias que se articulan, y se sintetizan. Las experiencias de resistencia y lucha (materiales, culturales, simbólicas) por parte del campesinado pobre chaqueño Qom. Y por otro lado la de sujetos niños (estudiantes del ciclo inicial pero participes políticos de la realidad que les toca vivir⁷). Por eso esta ponencia divide el trabajo en dos ejes para un mejor análisis. Por una lado la educación Primaria Bilingüe. Y por otro una educación con un término más amplio, pues esta se da en varios contextos muy distintos. En esta experiencia de Educación y aprendizaje de saberes que es una vinculación entrelazada de experiencias de lucha y conocimientos que se fueron aportando ricos contenidos culturales tradicionales, metódicos, por parte de los sujetos ajenos al campo, que nacieron de la experiencia propia de

6 Abreviaremos a La unión campesina del Chaco a partir de ahora con estas iniciales, LUCC.

7 Los niños originarios Quom, desde pequeños saben en que problemática se encuentra en relación con las fuerzas de dominación y colonización que ejerce el moderno Estado Nación Argentino. Esta problemática abarca todos los contextos de lucha y resistencia por parte de su etnia y esto marca mas aun las pautas y metodologías actuales de trasmisión de conocimiento. Como veremos más adelante.

vincularse con otras formaciones campesinas y movimientos sociales. Los campesinos pobres del paraje Pampa del indio⁸ a raíz de todos estos intercambios de experiencias y metodologías traídas desde otras comarcas que fueron fruto de la transmisión de saberes y conocimientos. Consideramos que se trata de una temática poco estudiada en los campos de producción científica académica de nuestra actualidad.

2- Breve introducción a los pueblos originarios del territorio argentino y de la región del Chaco

Los pueblos originarios de nuestro territorio han sufrido siempre la opresión y explotación de invasores. Una vez constituida como nación independiente las [Provincias Unidas de Sud América](#), primero y su continuadora la República Argentina, después, iniciaron un proceso de conquista sobre los territorios ocupados por los pueblos originarios que no habían sido dominados e invadidos primeramente por el Imperio Español, y tampoco luego por los modernos estados. Las regiones en donde las naciones originarias resistieron y no se dejaron conquistar fueron especialmente en [la Pampa](#), y la [Patagonia](#) por el lado del sur, con los pueblos heroicos y resistentes como ranqueles y mapuches, y el [Gran Chaco](#) por el norte con los wichis, Quom, y guaraníes. Estas guerras contra el indio, tuvieron su punto más alto en la llamada [Conquista del Desierto](#) de 1880 en la que nos contaron a través de la educación oficial⁹ que fueron derrotadas las naciones [Mapuche](#), [Ranquel](#), y [Het](#) y le permitieron a la Argentina triplicar su territorio y expandirlo hacia el norte y hacia el sur sus campos para incluirse de esa forma a la demanda de las potencias imperialistas capitalistas que cada vez demandaban mas volumen de producción y territorio para invertir capitales en la construcción de ferrocarriles. Si nos trasladamos en el tiempo hasta la argentina de hoy, vemos que en la última encuesta poblacional realizada por ECPI¹⁰ en 2004-2005 nos dice que hay un estimado de 600.329 individuos pertenecientes a pueblos aborígenes. Si nos centramos en la región de la provincia del chaco, vemos como encontramos una población aborígen de 70.000 personas que pertenecen a las tres naciones que pueblan el Chaco, la comunidad Qom, la wichí y la mocoví.

8 El paraje Pampa del indio, es una zona que esta conformada por 14 parajes de un estimado de 140 familias que conforman cada paraje, (este numero varia dependiendo el paraje) y a su vez cada familia esta formada por 8 miembros.

9 - Anteproyecto de tesis “Campana del Desierto: Su legitimación mediante la educación durante la segunda mitad del siglo XIX” Profesor guía Sr. Félix Briones Q., Integrantes: Emilson Cabezas R., Jorge Lagos L., Juan P. Troncoso M. Universidad del Bío-Bío, Facultad de educación y Humanidades, Departamento de Cs. Sociales, Escuela de Historia y Geografía.

3-**Característica de la unión campesina del Chaco y su transmisión educativa**

La UCDC ¹¹ tiene muy en claro que es necesario destinar tiempo en la preparación de transmitir sus propios saberes y modelos educativos. Porque estos son los cuadros luchadores que se gestan de la clase campesina, por ende como así también de la nación Qom. Porque dirigir es entrenar para que los militantes tengan la capacidad de desarrollar las actividades perfectamente, sin cometer errores graves. Para esto hay que tener muy en claro el método elegido en cada periodo de lucha. El método es la capacidad de ubicar en el lugar exacto los elementos y requisitos para construir el camino de la libertad que los llevara a un determinado fin (Adelar Jobo Pizzeta, 2009). La teoría de la organización de un movimiento social como lo es el movimiento campesino LUCC va siendo elaborada en el proceso de su constitución, con el pasar del tiempo mediante la educación oral. Como nos dijo el dirigente Daniel Benítez de la Unión Campesina del Chaco, “cuanto más avanzamos, más descubrimos la importancia de la elaboración teórica para reafirmar los pasos de la practica”¹². Esto sin duda una característica común que encontramos en casi todos los movimientos sociales, de la actualidad. Sin importar en que sector didáctico - político se paren. Hay momentos en que la pedagogía acentúa mas los aspectos políticos pedagógicos de la UCDC, en otros momentos son los aspectos del método, y por ultimo dependiendo del momento el peso mayor cae sobre la formación de cuadros, o en otros sobre los aspectos educacionales, que al tratarse la mayoría de sus miembros originarios Qom se da a través de una educación histórica de transmisión oral. Para esto es preciso multiplicar los militantes que puedan asumir diversas tareas para el fortalecimiento de la organización, entonces es necesario según la UCDC hacer sus trabajos en las bases y mantener su horizontalidad organizativa como la que mantiene el Movimiento sin Tierra de Brasil o MOCASE-VC. Y para esto es de vital importancia la pedagogía, porque en esa reproducción de saberes que en cada

10 2 Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada entre los años [2004-2005](#) destacan la subsistencia de 35 pueblos indígenas en la Argentina, integrados por 600.329 individuos (457.363 que se autorreconocen pertenecientes a algún pueblo aborígen más 142.966 que no pertenecen pero son descendiente en primera generación de un pueblo) equivalente estimada mente a el 1,6% de la población total sobre un total de 35.000.000 de personas.

11 UCDC: Unión Campesina del Chaco.

12 Seminario Sobre “Pueblos Originarios y Campesinos Pobres” dictado el miércoles 4 de Agosto de 2010, en la Facultad de Medicina, de la Universidad de Buenos Aires. Como Orador se contó con la presencia de Daniel Benítez dirigente de la unión Campesina del Chaco.

participante que se va sumando al movimiento social se le van transmitiendo los conceptos de método y organización, los cuales son instrumentos que se tienen para alcanzar un objetivo trazado que beneficiara al grupo étnico en su conjunto, y no a individuos particulares¹³. Hace esto que su horizontalidad no corra peligro.

4-Planteamiento del problema que padecen los campesinos pobres de la región Pampa del Indio y como esto influye en su transmisión de saberes contra hegemónicos

Si nos centramos en analizar los problemas que tienen la clase campesina de Pampa del indio podemos ver que los hay de diversas índoles. Tienen urgencias de todo tipo, en el ámbito de la medicina, podemos ver que padecen enfermedades (que en otras regiones del país no se padecen como el mal de Chagas), viviendas, alimentación, territorialización, educación, exclusión. Estos campesinos de Pampa del Indio que están nucleados en LUCC trabajan tierras comunitarias, y separan la porción que les toca para poder reproducirse socialmente. Luego el excedente se comercializa y se dividen en partes iguales. Las instituciones propias de esta comunidad son las encargadas de transmitir el orden social y de las relaciones comerciales.

4-A Reclamos de LUCC, en Pampa del Indio y las viviendas

Si bien en el programa de lucha de la unión campesina del chaco, el tema de viviendas dignas es fundamental, en lo concreto es que al gobierno provincial no parece importarle este reclamo, sino más bien hace oído sordo y apenas da unos míseros tractores junto a un puñado de semillas. Por lo tanto que el tema de las viviendas “el techo” queda librado a la buena voluntad de la articulación de algunas O.N.G, y sujetos particulares que crean un armonioso orden social de interacción en donde se mezclan las pautas de la producción humana. Pero todas con un mismo fin, ayudar a resolver las problemáticas en cuestión. Por ejemplo el proyecto llamado “Tierra-Techo y Trabajo”¹⁴ que se convirtió por un lado la única forma de tener una vivienda digna para los

¹³ Como me dijo el presidente de la UCDC en una charla que mantuvimos en Agosto de 2010, el honrado dirigente Mártires López “Los aborígenes estamos cansados”. Y no me caben dudas de sus sinceras y honestas palabras. Las bases de la UCDC harán todo lo que sea necesario para que sus derechos de clase y de etnia sean respetados.

¹⁴ El programa “Tierra-Techo y Trabajo”, es un proyecto en donde un grupo de 25 estudiantes de Arquitectura de la Universidad Regional del Noroeste recorre los 14 parajes (con 140 familias promedio por cada paraje) que conforman el municipio de Pampa del indio. Como lo son algunas de estas zonas; Lote 4, Lote 3, El rincón, 3 Lagunas, 10 de Mayo, Paso Sosa, Pampa Chica, y Pampa Grande .Y también algunos otros municipios como Castelli, San Martín, Las Palmas y algunos otros más. El programa consiste en la construcción de viviendas Populares con escasos recursos. Son viviendas de entre unos 30 a 40 metros cuadrados de superficie, y con techo de chapa. Los ladrillos que se utilizan en la construcción de estas viviendas son orneados en hornos de barro que están contruidos en las cercanías de estas viviendas. En una semana se llega a hornear un promedio de unos 3000 a 4000 ladrillos estimativamente. Todo esto es

Originarios. A esta experiencia política también hay que sumarle la experiencia académica que son portadores los estudiantes, esta mezcla de experiencia que fueron recibiendo a lo largo de sus estudios hace que sean portadores de experiencias y proyectos de interesantes dimensiones.

4-B - Reclamos de la LUCC y Territorialización

Como todas las luchas campesinas que se dieron a partir del siglo XXI tuvieron un inmenso aumento a partir de la organización de los distintos movimientos sociales y de su organización para realizar acciones colectivas en los espacios públicos como escenario de confrontación. Estas luchas campesinas se caracterizan primero por la lucha por el territorio, incluyendo los recursos naturales de su propia geografía. Palabras más palabras menos, eso sería en síntesis la realidad de estos reclamos, y los mecanismos para reclamarlos, son las marchas, algo que no es nuevo, si no que es algo histórico que ya es parte de su propio orden social. La marcha es la acción de partir de una región, la mayoría de las veces de los lugares de donde habitan los interesados (indígenas originarios campesinos), hacia la región de donde se toman las decisiones, en donde está el poder. Estas marchas que van acompañados de gritos, cantos y una larga caminata, es una muestra de su peregrinar constante, en esta, su lucha, de hacerse visible para nuestra sociedad.

4.C Reclamos de LUCC y la educación

Dividiré este apartado concerniente a la educación en tres partes, comenzando por un breve contexto económico y su realidad económica laboral que presentan los educandos en general en la región de Pampa del Indio. La segunda parte hare un repaso sobre que dice la constitución Provincial del chaco en materia de educación, con las obligaciones que tiene el Estado para con el pueblo. Y en la tercer parte describiré más detalladamente lo que sucede en las escuelas primarias bilingües. Pero todas ellas serán expuestas oralmente en la exposición. Primera parte: Vemos como la educación del nivel primario en el Chaco, presenta una gran dificultad a la hora de elaborar algún tipo de educación de nivel secundaria o Bachillerato. Dado todo lo que se dijo en los apartados anteriores vemos que las consecuencias que sufre el campesinado pobre es que se convierte en trabajador asalariado migrante de distintos cultivos que están en manos de multinacionales extranjeras o grandes terratenientes nacionales. Esto nos da que día a día se va corriendo la frontera agraria y eso hace que el futuro educacional de los campesinos sea cada vez peor. Al menos para aquellos que no están nucleados en ningún tipo de organización social. Así vemos que los educandos que ya tienen 12 o 13 años no pueden estudiar, un nivel

posible gracias a la articulación de este proyecto junto a otras organizaciones sociales como La corriente clasista combativa del Chaco, la Comisión zonal de tierras, la Asociación Cacique Taigoyic, el Foro Multisectorial por la Tierra, los Centros de Estudiantes de Arquitectura y Diseño Gráfico, de Humanidades, La unión campesina del chaco,

secundario dado que 4 meses al año en época del ciclo escolar tienen que emigrar grandes distancias para trabajar como asalariados. Segunda parte: Si vemos los reclamos que la unión campesina realiza en materia de educación, nos encontramos como en los casos anteriores ante un verdadero reclamo por parte de las comunidades campesinas pobres y de los pueblos originarios. Que centran su curricularidad en lo que a educación primaria se refiere con una función emancipadora por parte de la comunidad campesina. Si nos remitimos a la constitución Provincial del Chaco, en la Sección Primera, Capítulo VII, artículos 79, y 80 que habla sobre los derechos que tienen los ciudadanos nacidos en el territorio chaqueño sobre educación. Cualquier accionar o negligencia por parte de los políticos que no garantice estos derechos y obligaciones esta atentando contra los derechos individuales que posee cada ciudadano chaqueño.

5- Metodología de lucha de la Unión Campesina del Chaco como sinónimo de metodología educativa Pedagógica

Practica: marchas, cortes que dan resultados. Mediante la educación Primaria Bilingüe Popular¹⁵ que van recibiendo podemos ver como valores de “sentimiento de grupo”¹⁶ o de la “responsabilidad colectiva”, como nos dirían los antropólogos, son mecanismos que aseguran la adhesión de los futuros sujetos políticos a la inclusión de sus vidas para defender el sentimiento de sentirse orgullosos de pertenecer a esa comunidad. Así se gesta ese proceso educativo que forma al sujeto no solamente en abstracto sino que lo va formando dentro de una estructura social determinada. Así tenemos distintos momentos formativos pedagógicos que conjuntamente con la articulación de otras organizaciones sociales en este caso LUCC, quien es la que mayor participación tiene en esta región. Claro esta que este “sentimiento de grupo” o “responsabilidad colectiva” no es el único método de LUCC para que el campesinado vaya tomando conciencia de comunidad. Sino que dentro de la metodología que concierne además de la educación, nos encontramos con otras características de suma importancia como son los procesos de formación dentro del movimiento de LUCC. Estos procesos de formación se dan en la Práctica. Con marchas, cortes de ruta, y reuniones, que dan resultados extraordinarios. Estas prácticas que constituyen a

15 Definimos Como Educación Primaria Bilingüe Popular, como lo definen sus integrantes originarios Tobas quienes consideran a la educación formal, que tiene un docente bilingüe por establecimiento por un lado. Y la acción oral que se trasmite de generación en generación por otro. A esta extraña articulación de educación formal y educación popular los originarios de la región de Pampa del Indio la autodefinen como Primaria Bilingüe Popular. Aunque para los registros oficiales son establecimientos de educación primaria de parajes rurales.

16 Malinowski “Crimen y costumbre en la sociedad salvaje”, Pag.70

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

LUCC son múltiples prácticas sociales que trataré de desarrollar brevemente. Si analizamos los procesos de formación, podemos encontrar 2 tipos de formación. Por un lado los procesos que tienen intencionalidad formativa y se denominan dentro de LUCC como “formación” y por otro lado las prácticas del movimiento que son denominadas “Formativos” que son los que participan del movimiento mas superficialmente que practican las reglas de la unión campesina pero con fines prácticos económicos. Así se produce un estado híbrido pedagógico entre los espacios como momento de formación y los espacios que son momentos formativos¹⁷.

Los espacios como momentos de formación: Estos espacios/ vivencias/momentos son denominados por los sujetos como talleres. Con esto se refieren a actividades con intencionalidad educativa, en lo que prima la producción grupal a partir de la información o consignas de trabajo propuestas por las coordinadoras de áreas. Suele trabajarse en pequeños grupos aunque depende mucho del taller en cuestión que se este llevando acabo, con consignas propuestas por coordinadoras, en forma de ronda como disposición física. Y estos grupos confluyen en plenarios en los que se elabora algún tipo de síntesis para que se pueda trabajar en futuros encuentros. En la práctica habitual de los talleres, como su registro escrito van consolidando formas institucionales fundamentales para la trasmisión de la producción cultural cuyo valor es indudable para la apropiación direccionada a distintos grupos y/o organizaciones externas en algunos casos. Los talleres tienen como uno de sus objetivos la resignificación de la experiencia y de los pensamientos de cada sujeto y del colectivo. Entendemos que la concepción pedagógica y política del movimiento está orientada por la noción de praxis, en tanto practica consciente de transformación de la realidad

Los espacios que son momentos “Formativos”: Son actividades que no tienen por objetivo central la formación, pero que son reconocidos como espacios-momentos “Formativos”, en estas instancias se aprende pero mas distendidamente. Nos referimos a los contactos con otros campesinos u originarios de la organización o con miembros de organizaciones aliadas, o estudiantiles, en actividades en las que se representa al movimiento, instancias de liberación o de decisión propios del movimiento y acciones de lucha o de protesta. Los campesinos, y no de manera homogénea, producen una subjetividad con gran autonomía relativa, a partir de la creación de sentidos y prácticas, y la reproducción de experiencias pasadas. Los sentidos vinculados a la comunidad, las reciprocidades no jerarquizadas, el trabajo “para uno”, las capacidades de acción conjunta, política y económica e incluso la relación entre trabajo y naturaleza.

17 Elizabeth BirrMoje “Working Howard tirad space in contenta rea literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse”, Reading Researc Quarterly, Vol. 39, No1, January/February/March 2004. pp38-70.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Marchas y cortes de ruta como trasmisión de modelos pedagógicos: Para tomar un ejemplo puntual tomaremos la histórica marcha del 2009 y la expondremos como una metodología pedagógica de implementación de resistencia: En el norte del país, en la provincia de Chaco, tuvo lugar una marcha campesina desde el 30 de Julio hasta el 4 de Agosto del 2009¹⁸. Pertenecientes a distintas organizaciones que los apoyaban. En esta histórica marcha que organizó LUCC, junto a la Comisión Zonal de Tierras de Pampa del Indio, la Asociación Cacique Taigoyic, y la Corriente Clasista y Combativa del chaco, al llegar a la ciudad de resistencia confluyeron con múltiples organizaciones sociales que estaban apoyando al núcleo convocante de esta marcha desde el principio. Sin duda las marchas y cortes son propias instituciones¹⁹ de este movimiento campesino originario.

La articulación de La Unión Campesina del Chaco con otros movimientos Campesinos: Para comprender el auge de los movimientos campesinos²⁰ en la Argentina de los últimos tiempos, tenemos que comprender el rol de nuestro país en el complejo sistema mundial capitalista. En el Chaco el campesinado rural de los últimos años está sufriendo los embates del imperialismo chino que con la política del monocultivo, están destruyendo todas las zonas de cultivos tradicionales que estaban destinadas al algodón, o al maíz. Son acá en donde estas prácticas pedagógicas se vuelven fuertes y eficaces, pues los miembros originarios no dependen de las instituciones para transmitir sus saberes, valores y modelos de resistencia.

6 - Conclusión:

En la práctica y en la subjetividad de los campesinos, antes de crear la “Unión Campesina del Chaco”, ya buscaban por su cuenta como desenvolverse en proyectos comunitarios. Al igual que en otras comunidades se fueron gestando naturalmente acciones comunitarias de autoayuda como defensa de la tierra

18 luego de 5 días de caminata, por varios pueblos, un grupo de aproximadamente mas de 3500 personas, llegaban a la rotonda de acceso de la ciudad de resistencia. Ahí unas 6000 personas los estaban esperando.

19 Entendemos por instituciones; “Pautas de comportamientos”, con las siguientes características: No es necesario un “locus” geográfico, son dinámicas, tienen pautas y normativas, hay consenso.

20 Recordamos que tomamos como definición teórica de Movimientos campesinos, como una sub categoría de los Movimientos Sociales, y claro esta que en los movimientos campesinos (conformados por originarios) el factor de territorialidad es mas fuerte que en las ciudades. Por el simple motivo que traen una lucha de 500 años en sus trasmisión de saberes y metodologías educativas.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

frente a desalojos, reuniones para ver los problemas cotidianos (inundaciones, plagas) y tomar decisiones al respecto, iniciativas de comercialización colectivas, entre otras. Vemos como culturalmente estuvieron siempre organizados como grupo originario. Mediante Lucc pueden ampliar las posibilidades de interpretación de la realidad y construir un proyecto más abarcador para sus vidas y para el colectivo de los campesinos chaqueños. La re significación de la vida campesina, de la comunidad y del territorio, que entendemos como una de las formas de recreación del campesinado (Fernández, 2001). En el territorio supone abrir nuevos horizontes hacia el futuro y también la recuperación crítica del pasado y del presente (por parte de nuestra sociedad), como vemos en los siguientes testimonios: La unión campesino del Chaco es una construcción social simple en sus bases y significativamente que crea conciencia y reivindicación de derechos originarios. Realizan una visión crítica de la realidad, con una construcción contrahegemónica del pensamiento de sus miembros que no son originarios. La manera política con que se mueven son estructuras que no pueden ser cooptadas por las clases gobernantes tradicionales dado que no comparten las políticas de asistencialismo, o clientelismo que el estado argentino está acostumbrado a aplicar. Por su parte la unión campesina del Chaco realiza prácticas democráticas y Autogestivas. Contra el avance de los agronegocios que van eliminando las pequeñas unidades económicas, pequeñas estructuras productivas, biodiversidad, recursos naturales, como así también la flora y la fauna de toda la región del río Bermejo tanto del lado chaqueño como formoseño. Para esto son importantes todos los diferentes momentos formativos pedagógicos. El gobierno del Chaco está llevando una operación genocida contra las naciones de pueblos originarios que habitan toda la provincia del Chaco, a lo largo de todo su territorio, por distintos factores. Para el estado el modo de operación es la eliminación de los pobladores originarios a través de la exclusión de los mismos del sistema económico actual. Por medio de varios factores, primeramente condenándolos al aislamiento, la pobreza, la opresión y la exclusión. A esto hay que sumar los problemas a los cuales se enfrentan estos pobladores originarios: factores climáticos (sequías), el problema geográfico actual del corrimiento de la frontera agraria, y el éxodo de los campesinos originarios hacia el conurbano de las grandes ciudades. Queda muy claro como el enfrentamiento de la etnia Qom a la hora de interpelar al estado tiene uno de sus ejes en la lucha por el territorio como expresión de lucha de clases. En el escenario de estos conflictos se desarrollan prácticas educativas de dos índoles. Por un lado las que van dentro del contexto de la educación formal, que a pesar de tener un docente bilingüe en cada paraje rural, estos no son determinantes, sino muy por el contrario pasan como simples traductores que incluso no participan de la elaboración de la curriculada escolar como nos lo marca Tadeo Da Silva²¹. Por otro lado, la educación oral que se va transmitiendo de generación en generación que es la verdadera Educación que reciben y que reivindican sus tradiciones culturales como sus

21 - Da Silva, Tadeo, "Espacio de Identidad: Nuevas visiones sobre curriculum", Octaedro, Barcelona, 2001.-

valores. Pero este es un tema para ser tratado con mayor profundidad en futuros trabajos, para poder realizar una mayor comprensión con respecto a la Educación Popular de los campesinos pobres originarios de la etnia Qom.

Bibliografía

- Boaventura de Sousa Santos & Alvaro Garcia Linera, “La estructura de los movimientos sociales en Bolivia”, Lo social y lo político en la posmodernidad, Buenos Aires, 1995.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (2001) Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre curriculum. Barcelona: Octaedro, 2001.
- Goody, J. (1983). La evolución de la familia y el matrimonio en Europa. Barcelona, Heider.-
- Godelier, M. (1980), Las relaciones hombre/mujer: el problema de la dominación masculina, en Teoría 5, Madrid.-
- Godelier sostiene que como efecto de la colonización en distintas sociedades las reglas de reciprocidad se debilitaron y desaparecieron formas de organización colectiva, lo que se asocio frecuentemente a la pérdida de posiciones públicas y de prestigio de las mujeres. En muchos casos, la producción para el intercambio y la ruptura de solidaridades locales desvalorizaron el estatus femenino y reforzaron la posición social de los hombres.
- Moore, Henrieta, (1991), “Antropología y Feminismo”, Editorial Osiris, Madrid, 2005. -
- MST. Método de trabajo y Organización Popular, Sector nacional de formación MST-Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra-Brasil- Compilado por Adelar jobo Pizzeta, 1º Edición, El colectivo ediciones, 2009.-
- Neufeld, María Rosa y Navarro, Gabriela, Compiladoras, (2010) Introducción a la antropología Social y Política, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, argentina.-

Pedagogía del Conflicto Ambiental: hacia la construcción de un abordaje político pedagógico en educación ambiental

CANCIANI, Ma. Laura

IICE - UBA

lcanciani@yahoo.com

TELIAS, Aldana

IICE - UBA

aldana_telias@yahoo.com.ar

La actual crisis ambiental es una crisis de civilización, de nuestra civilización: moderna, occidental y capitalista. Una crisis sin precedentes en la historia de la humanidad porque a diferencia de todas las anteriores lo que está en juego es la propia vida. La crisis energética, el recalentamiento global, la crisis alimentaria, la crisis del agua, la explotación industrial y biotecnológica de los recursos naturales, el incremento de la pobreza y la desigualdad económica, social y cultural ponen de manifiesto el debilitamiento sistemático de los fundamentos sobre los cuales hemos pensado, construido y organizado nuestra sociedad. En definitiva, nuestros modos de pensar y pensarnos. Es claro que hemos llegado a un punto límite que nos demanda, por un lado, indagar la raíz del problema y, por el otro, reinventar alternativas posibles y deseables que nos permitan imaginar, al menos, otros patrones de vida y desarrollo, otras formas de relacionarnos con la naturaleza y con nosotros mismos. Nuevas utopías. Aquí la pedagogía tiene un gran desafío por delante.

Este artículo tiene como propósito general presentar algunos avances del proyecto de investigación UBACyT, titulado “Experiencias educativas en la conformación del campo de la EA: conflictos ambientales y territorialidad” (IICE-FFyL-UBA), del cual formamos parte, a fin de problematizar la relación entre educación, conflicto social y crisis ambiental; un campo rico en discusiones poco explorado desde la pedagogía. Más precisamente, este proyecto es fruto de investigaciones anteriores que desde el Programa Appeal se vienen desarrollando, dirigidas por la

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Dra. Adriana Puiggrós, con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA¹.

Es importante aclarar que en este trabajo se parte de entender a los procesos educativos desde una concepción amplia que no reduce sus prácticas a espacios escolares sino que, además de considerarlos, incluye una multiplicidad de ámbitos, actores sociales y procesos sociales que posibilitan el acto pedagógico. La relación entre lo pedagógico y lo político se la concibe como un proceso de imbricación que constituye sujetos, prácticas y saberes, y la potencia de todo acto educativo se encuentra, justamente, en esta imbricación. La educación es en sí misma una práctica política pedagógica, un proceso de construcción histórica enmarcado en procesos más amplios de lucha social. En este sentido, en el actual contexto de crisis ambiental, urge la necesidad de pensar las distintas formas, espacios, y reivindicaciones sociales que tienen como motor de lucha lo ambiental como también los procesos sociales y educativos que los atraviesan, construyen y potencian.

1. Presentación de la investigación: tema, objetivos generales e hipótesis

Este proyecto de investigación pretende profundizar el estudio sobre la construcción del campo de la educación ambiental en nuestro país, ya iniciado hace algunos años por el equipo de investigación, y propone indagar los procesos educativos, escolares y no escolares, que se producen, transmiten y legitiman en escenarios de conflicto ambiental.

Algunas de las preguntas de investigación planteadas pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- ¿De qué manera emerge lo educativo en escenarios de conflicto ambiental?
- ¿Qué características asumen los procesos educativos en este tipo de escenarios?
- ¿Qué clase de saberes/conocimientos/información se produce, circula, se transmite, y se legitima a partir del conflicto?
- ¿Quiénes son los actores sociales que producen saberes/conocimientos, en qué espacios, y de qué manera? ¿Quiénes los disputan y cómo son legitimados?

¹ Se destaca el Proyecto UBACyT (2008-2011) Nº F135 *“Emergencia del campo de la educación ambiental en Argentina: historia de sus ideas fundantes e inscripción de las experiencias en las alternativas pedagógicas de América Latina”*.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

-
- ¿Qué características asumen los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental y qué clase de saberes/conocimientos/información se produce, circula, se transmite, y se legitima a partir del conflicto?
 - ¿Quiénes son los actores sociales que producen saberes/conocimientos, en qué espacios, y de qué manera? ¿Quiénes los disputan y cómo?
 - ¿Cuál es el rol político de los saberes/conocimientos que se produce en escenarios de conflictos ambiental? ¿esta característica de los saberes es controversial? ¿por qué, para quién y en qué ámbitos?
 - ¿Cuáles son las acciones desde el sistema educativo en este escenario?
 - ¿Qué articulaciones podemos establecer entre la noción de acción colectiva, el sistema educativo y el sistema productivo? ¿cuál es la dinámica de esta articulación que se establece en cada territorio?
 - ¿Qué concepciones de educación ambiental tienen los propios actores sociales de las experiencias seleccionadas?
 - ¿Qué aportes realizan este tipo de experiencias al campo de la educación ambiental?

Como parte de las hipótesis de investigación, hemos propuesto que la EA en Argentina es un campo emergente, en plena conformación y marcadamente heterogéneo, organizado al menos en torno a dos elementos: por un lado, los procesos educativos institucionales que responden, en su mayoría, a la perspectiva y agenda internacional hegemónica de la EA; y por el otro, procesos educativos instituyentes que -si bien no constituyen un grupo homogéneo- se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, desplegando diversidad de experiencias educativas. Estos procesos instituyentes pocas veces son conceptualizados por los sujetos como procesos de EA, más bien son asociados o referenciados al campo de la educación popular, pero han demostrado la construcción de una visión crítica sobre la actual crisis ambiental y reconocido nuevos desafíos educativos.

Como nuevo espacio de estudio dentro del campo educativo, el campo de la EA abre diferentes líneas de investigación posibles tanto en el territorio en que se intersectan la constitución y emergencia de acciones colectivas y movimientos sociales ambientales (o con contenidos relacionados a la crisis ambiental) con los diversos procesos educativos populares y no gubernamentales, como también cuando los procesos educativos institucionalizados -especialmente públicos de gestión estatal- se ven interpelados por la crisis. Son diferentes situaciones desde las

que se intenta dar cuenta, desde una perspectiva pedagógica, de los interrogantes y desafíos que la crisis y la EA están planteando al campo educativo en general.

En principio y sintéticamente podríamos decir que, si nos atenemos estrictamente a las condiciones que Alicia De Alba (2007) establece para considerar la existencia de un campo, éste no existiría en Argentina; sin embargo, es visible un espacio de praxis en el cual confluyen actores de muy distinta índole. Actores sociales institucionales que desarrollan sus prácticas según las lógicas establecidas en el marco de lo permitido y socialmente aceptado, siempre cerca de lo legal, tanto en lo referido a contenidos de la enseñanza como a métodos (sectores del Estado, algunos sindicatos, ONGs, fundaciones y organizaciones con figuras jurídicas constituidas, empresas privadas, entre otros). Y, por otro lado, actores sociales que conforman espacios instituyentes prontos a legitimar nuevas demandas y a demandar legítimos derechos, pero no siempre legales que ensayan lógicas alternativas e intentan, en la mayoría de los casos, apartarse de los contenidos establecidos y prácticas educativas hegemónicas (asambleas, vecinos autoconvocados, foros, colectivos, organizaciones sociales), conformando diferentes ámbitos donde la EA tiene lugar en la Argentina. Este espacio de praxis: ejercicio de experimentación y construcción de ideas que representa un estadio previo en la conformación del campo de la EA, y por el hecho de estar constitutivamente atravesado por el conflicto social, es posible analizarlo a partir de las diferentes configuraciones territoriales que adquiere. Así cada experiencia podrá ser abordada desde la perspectiva metodológica que propone el presente proyecto, a partir de sus diferentes expresiones territoriales. Proponemos estudiar el modo en que “lo educativo juega” en ese escenario de articulaciones complejas entre sociedad y naturaleza, es decir, en el territorio que las comprende considerando sus complejas vinculaciones.

Sostenemos que:

- Los escenarios de conflicto ambiental son espacios donde se producen, transmiten y circulan saberes legítimos en torno a la cuestión ambiental y aportan una mirada crítica y transformadora para pensar propuestas de educación ambiental.
- La complejidad que demanda el saber ambiental requiere poner en cuestión la lógica moderna de construcción del conocimiento escolar, disciplinar y fragmentado.

2. Abordaje teórico/metodológico de la investigación

Este proyecto implica abordar temáticas emergentes para el campo de la pedagogía y que por tanto creemos que invitan a repensar tanto conceptual como metodológicamente la investigación en educación. La cuestión ambiental constituye un campo complejo ya que interactúan elementos y sistemas del mundo físico y social, donde confluyen intereses económicos, modelos científicos, estructuras políticas, representaciones simbólicas y culturales que tensionan los límites tradicionales de los campos del saber. Por ello, el abordaje de estos temas desde la perspectiva del conocimiento y un enfoque educativo convierte al campo de la EA en “un territorio de interface disciplinaria” (De Alba, 2007) que requiere metodologías integradoras e implica asumir la necesidad de otra forma de construcción de conocimiento (Lander, 2005).

De acuerdo a lo planteado, se propone una investigación cualitativa inscrita en el campo pedagógico, cuya especificidad es la educación ambiental. Siguiendo a Bourdieu (1995), la investigación implica un proceso arduo de construcción que alude a momentos de exposición, confusión, dudas y renunciaciones. En este proceso el investigador, en tanto sujeto social que pretende conocer el mundo del cual es producto, trae consigo preconceptos, supuestos y opiniones propios del sentido común, que son necesarios desnaturalizar para la construcción del objeto y problema de estudio. Para poner en duda aquello en que fue socializado, que es compartido por la conciencia social del momento, el investigador recurre a la duda radical, que convierte la dificultad en una herramienta de conocimiento (Bourdieu, 1995).

La postulación de la pregunta como ruptura de la doxa u opinión otorgó al concepto de reflexividad una dimensión epistemológica y no sólo metodológica, ya que vuelve problemático el lenguaje mismo con que se piensa el mundo social, la construcción social e histórica de los problemas de investigación (Gadamer, 1988). Bourdieu (1995) definió la reflexividad como condición de una práctica científica rigurosa, no un fin en sí mismo; objetivar los esquemas del sentido práctico no sirve para que la sociología se muestre como una opinión más sino justamente para separar la razón científica de la razón práctica. Tomar como objeto el sentido común y la experiencia inicial del mundo social es una manera de evitar ser atrapado por el objeto, de llevar a la ciencia la experiencia dóxica del mundo social –en tanto representación preconstruida del mundo y de los esquemas cognoscitivos que la sustentan.

La investigación cualitativa propuesta pretende recuperar elementos de la etnografía, a fin de abordar los ámbitos cotidianos desde donde se puedan hacer visibles los sentidos producidos por los sujetos respecto a diversas experiencias de las que forman parte (Rockwell, 1987; Guber, 2001; Achilli, 2005).

Para la obtención de información empírica, utilizaremos diversas técnicas de recolección de datos:

- Análisis bibliográfico: bibliografía teórica consignada en bibliografía inicial y bibliografía adicional que vaya demandando el proceso de investigación.
- Análisis de documentos: marcos normativos educativos y de gestión ambiental locales. Producciones discursivas de los actores sociales en conflicto.
- Entrevistas en profundidad y semiestructuradas: a actores sociales e informantes claves (individuales y/o colectivas).
- Relevamiento de información en web: vinculada a los casos elegidos.

Con las lecturas y los datos obtenidos, se construirán categorías de análisis que permitan efectuar una sistematización y comprensión del objeto de estudio y la generación de teoría. El análisis se realizará mediante un proceso en espiral en el que se combinarán los momentos de obtención y análisis de la información. Esto significa que el análisis de los registros no se efectuará una vez reunida toda la información, sino a través de una ida y vuelta entre teoría y empiria a lo largo del transcurso de la investigación. A través de la utilización de las múltiples técnicas de obtención de datos empíricos se complejizará el análisis teórico y construirá un conocimiento holístico sobre el objeto de investigación (Sirvent,1999).

3. Principales avances de la investigación: construyendo aportes para pensar el campo de la educación ambiental

En esta presentación hemos decidido presentar algunos de los avances en torno a la construcción de lo que hemos decidido llamar la “pedagogía del conflicto ambiental”, una propuesta política pedagógica y metodológica de EA que se encuentra en plena elaboración e intenta dar herramientas para el abordaje complejo de contenidos ambientales, desde una mirada crítica y problematizadora de la realidad social, y que surge como síntesis del trabajo de campo y de investigación de estos últimos años. Esta construcción busca profundizar debates educativo ambientales propios de nuestro tiempo a través de la construcción de articulaciones conceptuales complejas que, en la mayoría de los casos, trascienden las fronteras disciplinares propias del conocimiento escolar. Es por ello que creemos que este material puede resultar desafiante para todos aquellos docentes y educadores populares que asuman, desde los más diversos ámbitos, el compromiso de reflexionar críticamente sobre los debates que propone la crisis ambiental.

En Argentina, la EA es un campo en proceso de conformación que se nutre de debates provenientes de diferentes áreas de conocimiento, que dan cuenta de enfoques pedagógicos diversos. Esta propuesta responde a los propósitos de la pedagogía crítica en tanto busca promover la transformación de las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que los concibe como procesos vinculados a las ideas de poder, política, historia y contexto. En este sentido, siguiendo a Giroux (1990), esta propuesta busca aportar elementos para que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

Se inscribe, a su vez, en una perspectiva de análisis basada en la pedagogía del conflicto, que sostiene que “educar supone transformar, pero no hay transformación pacífica. Ésta es siempre conflictiva. Es siempre ruptura con algunas cosas: prejuicios, hábitos, comportamientos, etc. Por esto, una pedagogía transformadora es siempre una pedagogía del conflicto. La referencia mayor a esta pedagogía es la praxis, la acción transformadora” (Gadotti, 2003: 189)².

Reconocemos en estas perspectivas, elementos valiosos para pensar nuestra realidad social y educativa y revisar nuestras propias concepciones de EA. Impulsamos, desde esta propuesta, una EA que, en tanto praxis, potencie una acción transformadora con un profundo componente social, ético y político. Un ejercicio dialógico entre teoría y práctica que incorpore la complejidad e incertidumbre de todo fenómeno social como también habilite articulaciones diversas entre distintas perspectivas disciplinares, incorporando otros participantes al diálogo en los que la ciencia y la sociedad están implicados. Nos distanciamos de las perspectivas que limitan sus propuestas a esquemas interpretativos teóricos y a secuencias didácticas disciplinares; como también de todas aquellas que conciben el acto pedagógico desde una visión netamente instrumental reduciendo a la acción la complejidad de todo proceso educativo ambiental sin dar cuenta de la reflexión que implica dicho fenómeno.

Un ejercicio transformador implica tensionar la lógica disciplinar y fragmentaria del curriculum como enfoque de conocimiento para la educación ambiental³. Como educadores, el gran desafío es enseñar la complejidad ambiental de un modo no-simplificador, ni fragmentario. Enseñar a pensar críticamente supone comprender que la construcción del ambiente es dinámica, histórica y conflictiva, y siempre se encuentra constituida por las dimensiones social, cultural, política, económica y ecológica. Los enfoques disciplinares resultan útiles en tanto proponen una mirada

² Para un mejor desarrollo conceptual de la pedagogía del conflicto sugerimos indagar en las producciones de Paulo Freire, Sergio Guimaraes y Moacir Gadotti.

específica de un objeto de conocimiento -recorte- y permiten profundizar en él. Sin embargo, como dice Morin (2001), “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”.

Para abordar las cuestiones ambientales, el enfoque sistémico aporta una perspectiva de análisis interesante ya que propone una manera de reflexionar en función de conexiones, relaciones y contexto. Este enfoque es interdisciplinario al proporcionar principios y modelos generales para todas las ciencias, que se basa en la comprensión de la dependencia recíproca de todas las disciplinas y de la necesidad de integrarlas (SAyDS, 2011). Precisamente, como aporta González Gaudiano (2007), por sus características intrínsecamente interdisciplinarias, la EA favorece la articulación de contenidos curriculares -que en el enfoque pedagógico-didáctico vigente suelen estar fragmentados entre sí- haciendo de puente para construir asociaciones conceptuales y dar un nuevo sentido a lo aprendido.

La pedagogía del conflicto ambiental como abordaje político pedagógico en educación ambiental se nutre también de los aportes de la sociología ambiental⁴, que concibe a los conflictos ambientales como conflictos sociales, atravesados por una multiplicidad de dimensiones y sujetos quienes, motivados por diferentes intereses, ideologías o creencias, disputan la posesión y/o el derecho a acceder, administrar y/o imponer una determinada lógica en el aprovechamiento de un territorio, recurso natural o ambiental.

La recuperación del conflicto como dimensión ineludible y constitutiva de la pedagogía tiene varias implicancias: por un lado, reconocer que el conflicto es inherente a la sociedad; por

3 La fragmentación- dice Boris Cirulnick (2005)- es lo que le ha valido a occidente su poder técnico e intelectual, el objeto parcial recortado artificialmente resulta didáctico pero después se olvida o se rechaza reincorporarlo al todo. Es un fallo del pensamiento que ha credo la ilusión de que un objeto científico podía ser coherente siendo apenas un pedazo de la realidad. Así se termina creyendo que las fronteras de las disciplinas son las fronteras de la realidad. Relacionar es el gran problema al que habrá de enfrentarse la educación.

4 El campo de la sociología del conflicto ambiental aporta perspectivas de análisis interesantes para un desarrollo complejo de la cuestión ambiental. Sugerimos indagar en las producciones de; Azuela y Mussetta;, Sabatini, Soto Fernández, Martínez Alier y Merlinsky, entre otros.

otro, abordar el conflicto de una manera empírica y ubicarlo en el marco de ciertas condiciones histórico-sociales concretas y, por último, construir conocimiento partiendo de la deconstrucción del entramado que lo generó.

Estos enfoques, aportes y nuevas conceptualizaciones en torno a la cuestión ambiental lo son también respecto del modo de abordar educativamente el conflicto social y han sido centrales para el diseño de esta propuesta. Es el resultado de un repensar para qué y cómo hacer educación ambiental en el sistema educativo, que se encuentra limitada por una concepción compartimentada de los temas, los métodos y la significatividad de los contenidos.

El propuesta propone partir de un conflicto ambiental a fin de deconstruir las lógicas y procesos sociales que le dan sustento. Esta propuesta se organiza alrededor de distintos nudos problemáticos entendidos como recortes culturales de la realidad, problemáticos, significativos e históricamente contextualizados, que posibilitan un abordaje crítico e interdisciplinar en educación ambiental (Zemelman, 1992).

Algunos de los aportes de la pedagogía del conflicto ambiental:

- Favorecer un análisis multi e interescalar y multi e interdimensional
- Favorecer la visibilización de los discursos de los distintos sujetos sociales que intervienen en el conflicto.
- Distinguir la dimensión técnica de la social en las problemáticas ambientales, pero asumir que están inherentemente relacionadas y sólo es posible comprenderlas en su complejidad.
- Entender que toda problemática ambiental en la cual hay intereses y valores en juego resulta en un conflicto socioambiental, y que ésta es la forma en que la crisis ambiental emerge y se manifiesta.
- Concebir al ambiente como elemento de disputa social y a la sociedad como ámbito de múltiples disputas.
- Historizar el problema ambiental como conflicto social.
- Al proponer trabajar la comprensión de la realidad social desde el conflicto ambiental, este enfoque resulta una estrategia didáctica con un gran poder de sensibilización, interpelación y movilización social que involucra a los alumnos y docentes como sujetos activos y transformadores de su realidad.

Los conflictos ambientales forman parte de la vida cotidiana de nuestras alumnas y alumnos y afectan sus condiciones de vida presentes y futuras; y en ello radica su mayor significatividad como contenido de enseñanza. Los actuales procesos formativos no resultan suficientemente

adecuados para revelar la naturaleza compleja de estos conflictos a la vez que los medios masivos brindan información que, lejos de favorecer la comprensión, contribuyen a crear mayor perplejidad. En un escenario donde los contrastes socioambientales son cada vez mayores y muchas veces opacados, resulta difícil caracterizar aquello que es “socialmente significativo” especialmente para los jóvenes. Por ello, valorizar el ejercicio de la memoria y articularlo con una puesta en valor del conflicto como centro de la materia educativa, nos ha parecido una estrategia no solo “didácticamente” útil, sino potencialmente transformadora.

Efemérides y conflictos ambientales como recurso educativo

El trabajo de campo realizado hasta el momento nos permitió identificar que las efemérides ambientales son usadas como estrategia para abordar temas ambientales en la escuela y también se utilizan como estrategia de comunicación ambiental por parte de algunos medios de comunicación y organismos no gubernamentales. Complejizar esa metodología desde una perspectiva crítica de EA nos permite ejemplificar la construcción del enfoque propuesto, la “pedagogía del conflicto ambiental”

Según los diccionarios, una efeméride es una explicación sobre los hechos de cada día atendiendo a fechas notables o aniversarios de acontecimientos. Son utilizadas con frecuencia en la educación escolar para conmemorar hechos históricos, nacimientos y fallecimientos de personajes significativos para la Nación, son parte de un ritual tradicional que aporta a la construcción de la identidad nacional. Es competencia y costumbre del Estado realizar las celebraciones apropiadas a cada fecha. Cumpliendo con el ritual de rememorar los momentos emblemáticos de la comunidad nacional, los diferentes gobiernos llevan a cabo consuetudinariamente este ritual, con matices según su orientación política, ideológica y su adscripción religiosa; y es en función de estos aspectos, que los distintos sectores de la sociedad se suman activamente -o no- a su conmemoración.

Aunque se aspira a que los valores destacados en estas conmemoraciones sean lo más ampliamente compartidos e integradores posibles en una suerte de vaciamiento de sentido del ritual nacionalizante, suele ocurrir que las personas tienen representaciones muy diferentes. Por su parte, cada vez más, distintas comunidades como la judía, árabe, armenia, china o boliviana, entre otras tantas que habitan Buenos Aires, realizan sendos y diversos festejos según dicta su costumbre y la cultura que han heredado, marcando el carácter diverso que va adquiriendo la sociedad, especialmente urbana. Muchas veces esos festejos se mezclan con las costumbres propias que han

adquirido o generado en donde residen actualmente, dando lugar a un sincretismo cultural; algo así como una mezcla de costumbres y rituales que resultan significativos para una comunidad determinada, dando lugar a efemérides algo cosmopolitas, la mayoría de las cuales se diferencian de las tradicionales fechas históricas por su carácter más festivo y menos solemne. En este sentido, las efemérides no debieran limitarse a un recordatorio pasivo de un hecho histórico, sino que deben entenderse como un recurso dinámico, útil y alegre para mantener activa la memoria sobre aquellos sucesos socialmente significativos que merezcan ser recordados y, desde una mirada educativa, sistemáticamente revisitados.

En este sentido, asumimos la necesidad de enfatizar la confluencia y complementariedad de educación ambiental y educación ciudadana. Sustentabilidad ambiental y construcción de ciudadanía son procesos que se implican mutuamente y que la actual crisis ambiental ha convertido en prioritarios. Aportar a la formación de ciudadana/os responsables y comprometida/os con el ambiente implica pensar a nuestras alumnas y alumnos como sujetos de derecho, con obligaciones y responsabilidades diferenciadas, y al ambiente, como derecho humano ineludible de toda democracia. La formación de ciudadanía amerita hoy, más que nunca, propuestas pedagógicas que problematicen a fondo la compleja realidad que vivimos y las causas profundas del conflicto de la sociedad con la naturaleza, desentramando las lógicas sociales que han llevado a sobreexplotarla, de manera utilitarista y mercantilista, a fin de buscar alternativas posibles para la construcción de modos de vida más justos y sustentables. En este marco la resignificación de las efemérides como ejercicios de memoria colectivos y la valoración de los hechos que han marcado como hitos la relación hombre/naturaleza, las efemérides ambientales escolares resultan una estrategia válida para promover y compartir alrededor del ambiente nuevos proyectos.

Calendarios, escalas y sujetos sociales

Desde hace años, cuando la crisis ambiental empezó a hacerse más grave y más visible, diferentes organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales fueron creando efemérides ambientales y agregándolas al calendario. Hoy tenemos un calendario ambiental bastante consensuado a nivel mundial integrado por numerosas efemérides que recuerdan distintos momentos, lugares o procesos clave en la historia del vínculo de la humanidad con la naturaleza.

Desastres ecológicos o sociales por causas humanas, grandes decisiones tecnológicas,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

descubrimientos científicos, encuentros o tratados internaciones para proteger el ambiente entre otros, van delineando la historia de aquel vínculo.

Ese calendario internacional se refleja a nivel de cada país e incluso localidad, en la medida que las comunidades se identifican desde sus realidades con el evento celebrado dando lugar a calendarios nacionales y locales. Así, podemos ver que existen fechas que se superponen, divergen o se repiten. Pero más interesante es ver cómo se construyen celebraciones y calendarios con lógicas diferentes, según los sujetos sociales que lo promuevan (sus intereses, sus vivencias, sus representaciones) dando lugar a una disputa por el significado de la efeméride; que forma parte de la disputa por la construcción simbólica del conflicto y su interpretación, pudiéndose ver últimamente, incluso en la misma fecha, propuestas de celebración con sentidos opuestos.

Considerando esta diversidad como parte de la riqueza del conflicto ambiental y expresión de las diferentes percepciones e intereses que coexisten disputando lógicas y proyectos, hemos seleccionado para esta propuesta, las que en nuestra opinión, tienen mayor relevancia pedagógica en el contexto de nuestro país y en el marco de las confrontaciones discursivas del campo de la EA.

El calendario ambiental escolar que proponemos como recurso interactivo para el trabajo grupal, aspira a recordar, precisar, problematizar, concienciar y, sobre todo, aportar a la comprensión de los diferentes conflictos que la sociedad contemporánea ha generado en su relación con la naturaleza y en la construcción de su ambiente. Las efemérides ambientales deben servir de oportunidad para conocer, reflexionar, comunicar y actuar en la construcción de una mirada educativa verdaderamente crítica sobre estos sucesos problemáticos de la sociedad contemporánea, que requiere de-construirlos para analizarlos en su historicidad y racionalidad, reinstaurando un nuevo punto de partida a partir del cual reconstruir un futuro que por sustentable sea efectivamente posible.

Ya está dicho y consensuado que la educación ambiental es un campo de intersección, de convergencia de temáticas, problemáticas, disciplinas, perspectivas y metodologías; lo que hace por lo menos difícil pensar en una didáctica de la EA que se adecue a los principios tradicionales de la didáctica como disciplina y que refleje la diversidad inherente al campo de la EA. En este sentido, como en otras disciplinas, diferentes prácticas de EA recuperan aportes diversos, y perspectivas coherentes con los enfoques que las sustentan.

Consecuentemente, como se adelantó, esta propuesta pedagógica propone un enfoque fuertemente centrado en la problematización de la realidad y la construcción ciudadana. Es un disparador temático y conceptual que promueve el encuentro de saberes y prácticas de diversas

áreas del conocimiento, favorece la articulación de contenidos curriculares de áreas que no suelen vincularse, aportando mayores grados de complejidad a la comprensión de los contenidos vigentes y se propone, como objetivo general, interpelar y movilizar a docentes y alumnos/as hacia una reflexión que involucre no sólo la necesidad de realizar un aporte en términos del comportamiento individual, sino más bien y sobre todo de aventurarse a una construcción social y colectiva que nos conduzca como sociedad a un camino de sustentabilidad. Un camino que debemos comenzar a hacer visible no sólo como posibilidad, sino como imperativo colectivo desde la educación y la escuela.

A modo de cierre

La pedagogía del conflicto ambiental, construcción que venimos realizando en el marco de la investigación, nos ha llevado a enunciar un conjunto de lineamientos que consideramos pertinentes al momento de pensar una propuesta de EA. En su conjunto no pretenden ser una receta didáctica sino que conforman una estrategia pedagógica para el abordaje de una problemática ambiental desde la perspectiva del conflicto. Es resultado de la observación participante, análisis e investigación de diferentes propuestas educativas, escolares y no escolares, y de diversos procesos pedagógicos estudiados en escenarios de conflicto ambiental.

- En primer lugar, resulta importante indagar y compartir las diferentes percepciones y representaciones que puedan tener de la problemática o el conflicto ambiental los distintos sujetos participantes/destinatarios de la propuesta. Como así también la idea de ambiente que subyace detrás del conflicto.
- Historizar el conflicto ambiental. El aporte que nos brinda la historia es la desnaturalización de los problemas ambientales y la puesta en escena de las imbricadas relaciones y luchas de poder que existen en ellos. Es necesario dar cuenta que los problemas ambientales son resultado de un proceso histórico, político y socio-económico, es decir, que son una construcción social que es posible desentramar para construir otro tipo de sociedad. No son resultados naturales ni la única alternativa posible. Es interesante al momento de historizar valorizar el relato de los sujetos, activar un proceso de construcción de la historia desde la memoria y la experiencia vivida.
- Territorializarlos. Ubicarlos en el momento histórico y en el espacio geográfico donde se desarrollan (regionalizar, localizar). Es importante trabajar con las distintas escalas en que se manifiesta el conflicto, como así también analizar las características que asume en cada una de

ellas. Tener en cuenta que todos los conflictos ambientales ameritan una reflexión multi e interescalar (escala local, municipal, regional, nacional, continental, mundial / planetaria).

- Identificar los actores sociales que participan, forman parte o están involucrados y afectados en el conflicto. Dar cuenta de las relaciones, interconexiones y disputas que existen entre ellos. Los intereses, ideologías y creencias que ponen en juego, identificando también en que escala entran a escena. Su rol, estrategia e influencia en el desarrollo del conflicto. Tener en cuenta la mayor diversidad de actores sociales: Estado y los diferentes gobiernos, empresas y corporaciones, productores y comerciantes, movimientos sociales, asambleas y organizaciones socioambientales, medios de comunicación, Iglesia, sindicatos, militantes populares comprometidos con el conflicto, etc.
- Poner en evidencia que el conflicto ambiental que se analiza es un conflicto social en tanto está atravesado por una multiplicidad de dimensiones y sujetos quienes, motivados por diferentes intereses, ideologías o creencias, disputan la posesión y/o el derecho a acceder, administrar y/o imponer una determinada lógica en el aprovechamiento de un territorio, recurso natural o ambiental.
- Realizar siempre un manejo crítico de (toda) la información. Consultar y analizar varias fuentes de información y evidenciar que también este sector responde a diferentes intereses sociales y económicos.
- Analizar el conflicto ambiental interdisciplinariamente, es decir, considerar las múltiples miradas de conocimiento, de saberes, de disciplinas. Esta interdisciplinarietàad no es la suma de partes fragmentadas, sino un nuevo relato y reflexión sobre la realidad ambiental analizada. Es interesante poner en tensión la jerarquización del conocimiento y valorar los saberes puestos en juego en el conflicto por todos los actores sociales que intervienen. Nos referimos especialmente a los saberes populares que en muchos de los casos son desvalorizados frente a un supuesto conocimiento científico “objetivo y neutral” que favorece los discursos de poder hegemónicos.
- Incorporar al análisis del conflicto ambiental los contenidos de diferentes áreas de conocimiento presentes en el currículum (en el caso del sistema educativo) o de las actividades y prácticas profesionales de los destinatarios (en el caso de otros ámbitos). Esto pondrá en evidencia nuestra concepción compleja de “ambiente” y la condición transdisciplinar del término. Adecuar el análisis al nivel socioeducativos de los destinatarios.
- Interpelar y movilizar a los sujetos hacia una reflexión que involucre, no sólo la necesidad de aportar una “solución” en términos individuales, sino más bien una apuesta a una construcción

social y colectiva para un proyecto más justo y sustentable, que apunte a la transformación de las desigualdades sociales. Es necesario complejizar la idea de una “solución” de los procesos sociales. En tanto que los conflictos ambiental asumen las características de los fenómenos sociales lejos estamos que enseñarlos como un proceso lineal, donde es posible identificar un “origen” y un “final”. Los conflictos se manifiestan de distintas formas, y es posible identificar momentos de latencia que es interesante incorporarlos al relato del fenómeno.

- Analizar estos procesos de construcción colectiva en términos de mediano y corto plazo; así también incorporar a la propuesta la relación entre educación ambiental y derechos humanos. Toda propuesta de educación ambiental crítica apunta a la formación de sujetos de derechos capaces de elegir y accionar según consideraciones éticas e intereses colectivos y comunitarios, esto es, políticos. Es necesario enseñar nuestros derechos y obligaciones en torno al ambiente como también las responsabilidades diferenciadas de los diferentes actores sociales. En los tiempos que corren es necesario que toda propuesta de enseñanza involucre la defensa del derecho humano al ambiente, un derecho consagrado por la Constitución Nacional pero que es necesario exigir su cumplimiento.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2005) Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Libros Editor. Rosario.

AZUELA, A. Y MUSSETTA, P. (2008); " Algo más que ambiente. Conflictos sociales en tres áreas

naturales protegidas de México; N°. 70. México DF; Mimeo. Pp. 13-40.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995): Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo. México.

CYRULNIK, B. y MORIN, E, (2005) Diálogos sobre la naturaleza humana. Barcelona, Paidós, en SESSANO, P. (2007) “El triángulo virtuoso de la EA” en Revista Anales de la Educación Común,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Tercer siglo. Año 3. Nro 8, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DE ALBA, A. (2007) Currículum - sociedad. El peso de la incertidumbre la fuerza de la imaginación. Plaza y Valdés, México.

GADAMER, H. G. (1988) La primacía hermenéutica de la pregunta. En: Verdad y Método. Salamanca, Sígueme.

GADOTTI (2003) Perspectivas actuales de la educación. 1ra. edición, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

GIROUX. (1990) Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., pp. 171-178.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2007) EA: trayectorias, rasgos y escenarios, Plaza y Valdés, México.

GUBER, R. (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

MERLINSKY, G. (2007); "Conflicto ambiental, organizaciones y territorio en el Area Metropolitana de Buenos Aires". En: Solari Vicente, A. y Cruz Santacroce, A. (compiladores); Sociedad Civil y Desarrollo Local. International Society for the Third Sector Research. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo; Editorial Porrúa.

LANDER, E. (comp.) (2005) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. 1ed. 1ra. reimp. Bs. As. CLACSO.

MARTINEZ ALIER, J. (2009) Conflictos ecológicos y lenguajes de valoración [CLASE], en el curso: "Ecología política en el capitalismo contemporáneo". (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.

MORIN, E. (2001) Los siete saberes de la educación del futuro. UNESCO. Nueva Visión, Buenos Aires.

ROCKWELL, E. (1987) Notas sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de investigaciones educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

SABATINI, F. (1997); "Conflictos Ambientales y desarrollo sustentable en las regiones urbanas". EURE. Santiago de Chile; Vol. XXII, N° 68. Págs. 77 a 91.

SOTO FERNANDEZ, D y otros (2007) La protesta campesina como protesta ambiental, siglos XVIII-X. En Historia Agraria – nro. 42. Pág.: 277-301. Secretaria de Ambiente y Desarrollo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Sustentable (2011) Educación Ambiental. Ideas y Propuestas para docentes: nivel secundario.

Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros.

Zemelman, H. (1992) Los Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Tomo II: Historia y necesidad de utopía. Universidad de la Naciones Unidas. Editorial Anthropos. México.

Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica.

Clara Facioni,

Estudiante de Sociología.

maildecla@gmail.com

Shirly Said,

Lic. en Sociología, Prof. del Bachillerato Popular “Vientos del Pueblo” (JRR).

shirlysaid@gmail.com

Introducción

"La cuestión que se plantea no es la de si hay o no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque -repiteamos- jamás existió práctica educativa sin contenido. El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué"

Paulo Freire, Pedagogía de la Esperanza

Luego de su aparición en el marco de organizaciones territoriales y fábricas recuperadas, los bachilleratos populares se han consolidado en la última década como una de las propuestas más convocantes de un amplio espectro de organizaciones sociales que reconocen la necesidad de incorporar un modelo de educación propio como elemento constitutivo de su proyecto político, y lo hacen mediante la adscripción a las propuestas de educación popular impulsadas por Paulo Freire a partir de la década de 1960 y retomadas desde entonces en muy variadas experiencias de transformación social y política en Latinoamérica. Los bachilleratos populares surgieron en respuesta a la profunda vacancia de opciones de educación media para la población de jóvenes y adultos que la crisis de 2001 en Argentina puso en evidencia: el saldo de una década de políticas económicas, sociales y educativas excluyentes impulsadas desde un Estado cada vez más ausente. Fue en ese marco que autogestión y escuela dejaron de ser términos ajenos y comenzaron a abrirse paso conjuntamente dentro del sistema de educación formal. Luego de años de reclamos, movilización y gestiones estatales, en la actualidad cuentan con el otorgamiento de título secundario oficial, la percepción de becas por parte de los estudiantes y el cobro de salarios de la mayoría de los docentes.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Tras varios años de consolidación y multiplicación de estas experiencias, la producción académica en torno al tema ha crecido al punto de incluir mesas específicas de discusión sobre Bachilleratos Populares en jornadas y congresos como el que hoy nos convoca. Sin embargo, los bachilleratos no han perdido la etiqueta de novedosos o alternativos, por lo que gran parte de los trabajos al respecto constituyen esfuerzos exploratorios que buscan comprender más acabadamente su dinámica, o bien focalizan su atención en la tensa relación con el Estado, motivados por la sorpresa ante la magnitud de las conquistas.

Si bien este trabajo es tributario de los estudios sobre la relación de larga data entre los movimientos sociales y la educación popular y se referencia profundamente en los planteos que destacan su carácter clasista (Jara, 1985) y, al mismo tiempo, coincide con la identificación del carácter pedagógico integral –que amplía las experiencias formativas a asambleas, movilizaciones, toma de terrenos y actividades recreativas, entre muchas otras,- (Rigal, 2011; Jara, 1985) creemos que la riqueza de estas perspectivas para un análisis holístico no debe empañar ni diluir la necesidad de una discusión específica sobre la educación popular puesta en práctica. Con intenciones de contribuir a saldar una cuenta pendiente nos proponemos surcar este terreno relativamente poco abordado y hacer especial foco en lo que sucede al interior del aula.

Inmersas como estamos en la dinámica cotidiana de los Bachilleratos Populares (tanto por ser docentes como por participar de un grupo de investigación vinculado al tema), nos proponemos generar una reflexión que no abone el discurso idealizado sobre estas experiencias sino que agudice la mirada sobre aspectos de la práctica político pedagógica que no está saldada aún –y difícilmente lo estén en el corto plazo-. Lejos de la crítica per se, entendemos las tensiones y dificultades existentes como una realidad que es necesario reconocer y nos abocamos a comprenderlas para enriquecer y fortalecer este proceso en marcha. En ese camino, abrimos el juego a los aportes que desde múltiples ópticas se puedan hacer a nuestros cuestionamientos e invitamos a la discusión creativa.

Metodología

La presente ponencia resulta de nuestra primera etapa de trabajo en el marco del Grupo de Estudio de Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) como parte del proyecto UBACyT titulado: “Acciones colectivas y educación popular desde los movimientos sociales. Un estudio comparativo entre los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos de zona sur y zona

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

norte del Gran Buenos Aires”. Se trata es un acercamiento de tipo exploratorio a la reflexión de los bachilleratos populares Simón Rodríguez, en Tigre, y Roca Negra sobre sus propias practicas político pedagógicas.

Para tal fin llevamos adelante un análisis de tipo cualitativo, realizado en base a entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y al trabajo sobre una serie de documentos de discusión de los bachilleratos populares en un sentido amplio. Analizamos ponencias escritas desde y sobre la experiencia de las escuelas populares, estudiamos con bastante detalle los registros de reuniones de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y focalizamos también en el material producido por el bachillerato popular Simón Rodríguez, incluyendo el diseño curricular, registros de clase, planificaciones, sistematizaciones, memorias de reuniones del equipo docente, discusiones, etc.

Nuestra intención en esta instancia apuntó a abordar la perspectiva de los actores, entendiéndola como “el universo de referencia compartido –no siempre verbalizable- que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber, 2009:74). Recuperamos las sistematizaciones de reuniones de profesores de las áreas de filosofía y sociales de ambos bachilleratos, a la vez que analizamos los registros, programas de las materias y documentos que dan cuenta del trabajo político-pedagógico dentro de ambos bachilleratos. Tiene un recorrido que empieza en el 2007 hasta la actualidad. Las entrevistas fueron llevadas a cabo de forma semi-esctructurada, en un entorno de confianza que habilitaba la informalidad en el trato y un margen de flexibilidad para pasar de una a otra parte de la guía de entrevista.

Forma y fondo

Como hemos anticipado, el nivel de institucionalización alcanzado por los bachilleratos populares ha llevado a cuestionamientos tanto desde el campo académico como al interior de sindicatos docentes y organizaciones de izquierda. En uno de los pocos trabajos al respecto, Burela, Campos, Hirsch, Ortiz y Rio (2011) realizan un mapa de situación y resumen estos planteos en tres preguntas. En primer lugar, el dónde, que abre la discusión sobre “si la clase trabajadora debe dar la disputa educativa adentro o afuera de la escuela pública” (2011: 5). Luego, el quiénes, que implanta una dicotomía de dudosa validez en torno a la adscripción de los docentes de bachilleratos populares a las categorías de militantes o de trabajadores de la educación, y siembra el interrogante

sobre los mecanismos y los criterios empleados para la selección de docentes. Y, por último, la pregunta de mayor peso para el presente trabajo es aquella por el cómo. Con gran acierto, las autoras señalan una tendencia a asociar las experiencias de educación popular con “la transformación de las ‘formas escolares’, fundamentalmente, la no primacía de jerarquías” (2011: 7), y advierten sobre el riesgo de identificar allí la única novedad de los bachilleratos populares. Si bien las autoras se limitan a nombrar el problema y no ahondan en su tratamiento, su trabajo sirve para visibilizar un tema que ya se ha tornado central en los ámbitos de reflexión sobre la joven experiencia de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido de la propuesta político pedagógica. Como vemos, esta dimensión presta un terreno tan fértil a la discusión como al preconcepto, y es frecuente encontrar literatura desde afuera que reduce estas experiencias a un mero cambio en el abordaje dinámico, que incorpora el juego o la expresión corporal como recursos para “refrescar” a la enseñanza tradicional.

Un interrogante válido parece ser, entonces, qué visión tienen sobre este tema los propios actores, docentes y estudiantes de bachilleratos populares, que pueden analizarlos desde adentro.

La pregunta por el qué

Una serie de inquietudes guía nuestro trabajo. Por empezar, resulta sensato preguntarnos: ¿Quiénes definen los contenidos en un bachillerato popular? Como podría esperarse, la respuesta no es unívoca. Sin embargo, un factor sobre el que las escuelas populares tienen consenso es que, en tanto experiencias autogestionadas, su horizonte es la formación de sujetos críticos, capaces de reconocer su situación de clase y de identificarse con las problemáticas y las luchas de los sectores populares tanto en su territorio concreto como a nivel regional, nacional y latinoamericano. Esto marca de por sí un posicionamiento por fuera de los programas oficiales de las materias propuesto por los ministerios de educación de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, que no significa su total rechazo pero rompe la direccionalidad de la relación planteada para las escuelas tradicionales: aquí los contenidos se definen desde el bachillerato.

“El tema de los contenidos en la educación popular es problemático en sí mismo. Se plantea en este aspecto el problema de cómo articular los intereses de los estudiantes por un lado, de modo tal que los contenidos dados sean de interés tanto teórico como práctico; y por otro, los intereses de los docentes. Pero se suma aquí una tensión más. (...) El tema de la relación de ese programa con

los saberes instituidos. Estas cuestiones están en constante conflicto y terminan por delinear un modo de elegir los contenidos”. (Área de Filosofía de los Bachilleratos Populares, 2008: 4)

El interrogante está planteado, y son los propios docentes – en este caso un colectivo de trabajo de profesores de Filosofía en bachilleratos de distintos barrios y organizaciones- los que enuncian la complejidad inherente a su práctica en un documento de reflexión sobre el tema. Veremos más adelante que este reconocimiento de las limitaciones y tensiones propias de una práctica en proceso formación y franco crecimiento mucho dice acerca del carácter innovador de esta experiencia: la autocrítica y la autoconciencia, que a los ojos de la tradición escolar monolítica y enciclopédica podrían ser visto como signos de debilidad, son resignificados como elemento los bastiones más importantes de la práctica analítica y responsable de los bachilleratos populares.

De vuelta a nuestra pregunta, en un esquema básico puede decirse que los actores inmediatos involucrados en un bachillerato popular son los docentes y los estudiantes, emplazados en un territorio concreto. Y es entre estos tres factores que se dirime, con resultados variables según el caso, la selección de los contenidos de clase.

En el 1º Encuentro de Educadores de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, realizado en mayo de 2010, la puesta en común de la metodología de trabajo y elección de los contenidos de clase dio lugar a un registro muy valioso para analizar la experiencia. En reuniones por áreas (Ciencias Sociales-Cooperativismo, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua-Literatura y Arte) aparecieron una serie de posiciones que a fin de organizar la presentación decidimos englobar en tres tipos de posturas. Sin pretensiones de considerarlas mutuamente excluyentes, optamos por describirlas con palabras de los propios docentes.

1) Desde los estudiantes. “Armar contenidos desde los deseos, inquietudes de los estudiantes” (Registro del Encuentro de Educadores Populares). En base a puestas en común y preguntas orientadoras, son los estudiantes quienes proponen temas de su interés. Luego los docentes aportan un andamiaje conceptual/teórico para trabajarlos desde la especificidad de su materia o área.

2) Desde los docentes. “En Casa Abierta el programa se elaboró siguiendo libros (...). En el caso de Flores el programa se elaboró siguiendo el enfoque de Adultos 2000, poniendo el acento en la interpretación de los problemas [matemáticos] y no en la parte algorítmica. En general se coincidió en mostrar aplicaciones de los contenidos, hacer hincapié en la resolución de problemas, y pensar a la matemática como herramienta para interpretar la realidad” (Registro del Encuentro de Educadores Populares).

3) Puesta en común. “(En Roca Negra, del FPDS) se comenzaron las clases proponiendo a los estudiantes que ellos armen el programa: desde los contenidos que esperan, quieren, imaginan ver en el año. Se mezcló entre lo propuesto por los estudiantes y la planificación hecha por los docentes”. “En otros bachilleratos (FOL y MOI) los contenidos fueron elaborados en función de un diagnóstico” (Registro del Encuentro de Educadores Populares).

Esta diferenciación puede implicar tanto una toma de posición como una decisión estratégica en función de los objetivos de cada bachillerato y cada área en particular. Sin embargo, el eje que aparece como transversal en todas las experiencias es la necesidad de relación entre los contenidos de clase y la realidad cotidiana de los sujetos que son parte de ella. El colectivo de Filosofía – formado por docentes de bachilleratos populares de distintas zonas y organizaciones- lo plantea de esta manera:

“Consideramos que la filosofía como método crítico implica y construye un contenido. Por eso es que el contenido no se reduce simplemente a los autores, conceptos y corrientes de pensamiento abordados en clase sino también a la problemática que nos atraviesa día a día” (Área de Filosofía de los Bachilleratos Populares, 2008: 3).

Un eje que se desprende de esto es, entonces, la innovación en los contenidos de los bachilleratos populares, que no está guiada por la novedad histórica ni por la intención de elaborar un plan de estudios “alternativo” pero igualmente planteado desde la óptica del equipo docente, sino que encuentra su raíz en el territorio en el cual se inscribe y desde allí emprende un recorrido en pos de la mayor abstracción y generalización.

“Hoy entiendo por Educación Popular una educación en donde se tiene en cuenta los intereses, las historias de vida de los estudiantes, no se impone, se construye entre todos. A veces la palabra popular, con ese adjetivo así, suena a como algo... depende quién lo viera ¿no? como “del pueblo” y uno puede interpretar que se ven temas solamente de barrio, y yo no creo eso. Yo creo que se parte de experiencias de barrio y se puede llegar hasta hablar de Platón, o de cosas... de temas universales, pero siempre todos juntos, no es el profesor el que los arrastra, sino que vamos todos juntos. Yo me imagino, una especie de metáfora que, la Educación Popular me suena como a un camino que empieza en el barrio y empezamos por una especie de camino que, no sé, puede terminar en Italia, en la Edad Media, y vamos todos juntos recorriendo”. (Entrevista a Christian Berón, profesor del Bachillerato Popular Simón Rodríguez)

El testimonio es de Christian Berón, vecino del barrio de Las Tunas que conoció el Bachillerato Popular Simón Rodríguez a través de su mamá –egresada allí - y, luego de realizar toda

su trayectoria escolar dentro del sistema tradicional y graduarse como profesor en un instituto terciario, se acercó a la escuela popular. Hoy es docente del área de Lengua, y al analizar su discurso cabe retomar nuestra pregunta inicial acerca de la tensión entre la forma y el contenido. ¿Es posible diferenciarlos en este caso? ¿Qué relación particular establecen la forma y el contenido en el marco de la educación popular?

De tensiones y elasticidad

Al pensar los desafíos frente a los que se encuentran los Bachilleratos Populares, las preguntas que motivaron nuestra salida al campo se han nutrido de aquellas que los propios docentes plantean en algunos de los documentos y entrevistas que analizamos. A raíz de esto –y aunque seguimos trabajando al respecto- podríamos presentarlas a modo de adelanto de la siguiente forma. En primer lugar ¿Se corre el riesgo de que la dinámica se “coma” al contenido?

El riesgo de que las formas, las dinámicas y lo lúdico, tomen un lugar predominante y dejen de lado el planteo de los contenidos es una preocupación frecuente en el ámbito de las escuelas populares, y que ha motivado importantes autocríticas en el Encuentro de educadores populares de 2010. Entre las tareas pendientes al final de la jornada, la memoria plantea “Cuesta trabajar sobre la conceptualización y que los estudiantes no se queden solamente con el ejercicio. Dificultad para conceptualizar dinámicas. Revisar la implementación de las dinámicas, a veces se tiende a trabajar puramente desde las diferentes técnicas/dinámicas de la educación popular; los estudiantes luego recuerdan la actividad que se realizó y no el tema o los contenidos planteados a través de esas dinámicas” (Registro del Encuentro de Educadores Populares).

En este punto es donde mayormente se encuentra la tensión entre forma y contenido. ¿Se puede pensar que solamente por cambiar las formas se conquistará la ansiada emancipación? ¿No son también los contenidos específicos, territorial e históricamente situados, los que pueden ayudar a re-pensar el accionar y la realidad cotidiana? La inquietud por lograr la confluencia de las formas y los contenidos en una unidad superadora aparece frecuentemente en el discurso oral y escrito de los docentes. La verdad sea dicha, la fórmula del equilibrio está lejos de aparecer, pero la toma de conciencia sobre la necesidad de perseguirla resulta auspiciosa.

En palabras del Colectivo de trabajo de Filosofía: “El planteamiento de los contenidos como se dijo es problemático y creemos que es importante que no pierda este carácter. Cuando los contenidos se dejan de pensar de este modo, se corre el riesgo de naturalizar lo que se lee, de creer

que no hay nada más interesante para tratar una problemática, etc. Se cae en una especie de mecanicismo de la planificación en la cual la creatividad y la incertidumbre en algún punto se esfuman y pasan al lugar de las certezas. Cuando esto pasa, la dinámica y el conflicto que queremos para cada clase también se pierde” (2010: 5).

Por otro lado, una pregunta que motiva la polémica es si se puede caer, como se ha acusado a los bachilleratos, en un tipo de enseñanza “para pobres” que, más allá de sus buenas intenciones, adapta excesivamente los contenidos de clase y baja su nivel. En un esfuerzo por contextualizar, creemos necesario volver al punto de partida: el nacimiento de los bachilleratos populares está unido a cierta concepción político-ideológica. Esto quiere decir al estar inmersos en movimientos sociales, anclados en determinados territorios-barrios, va a estar dirigido a ciertas clases y sujetos particulares. Y de lo que se trata justamente es de retomar las voces, las enseñanzas y los saberes de estos sujetos, muchas veces calladas, silenciadas o dejadas a un lado.

No perdemos de vista que toda escuela construye subjetividades, pero una vez más retomamos nuestra pregunta central: ¿De qué forma sucede en las escuelas populares?, y ¿Con qué contenidos? Al estar inmersos en las realidades de los barrios, la relación con las realidades materiales de los sujetos que los habitan resulta inevitable. Esto nos lleva a repensar el discurso de Christian Berón sobre la relación entre lo popular, el barrio y el mundo del saber.

Al focalizar en si los contenidos son más completos, avanzados o ricos (en contraposición a la idea de pobreza en la educación popular), logramos ver que tanto en los programas de la materias que analizamos como en la forma de llevarlos a la práctica se prioriza el aprendizaje real, la aprehensión los contenidos, la escucha y espera de todos y todas las estudiantes que hacen parte de la dinámica del aprender-enseñar. Sin embargo, este camino no está allanado, y es importante reconocer sus complejidades. En la reflexión que hace un egresado del Bachillerato Popular Simón Rodríguez, la problemática aparece planteada en términos explícitos:

“En un Bachillerato para adultos normal, en matemáticas o en otras áreas así, física, química, es como mucho más avanzada, que un bachillerato popular. Hasta sociales o filosofía, como que el Gobierno bajará un plan de estudio a los profesores, un libro que llevan y ellos lo tienen que dar al aula. En cambio en el bachillerato popular como que hasta nosotros mismos los estudiantes podemos decir: che, esto no sé si me gusta tanto, de matemáticas, no podemos ver otra cosa? O en sociales no quiero ver la Guerra Fría, quiero ver Revolución Rusa. Entonces como que en ese sentido estaba bueno también. A ver, no sé cómo decirlo, pero como que en Bachillerato Popular se da mucha prioridad a las personas que no, que son medias lentas para entenderlo o para

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

estudiarlo, entonces como que se vuelve a hablar de lo mismo. Eso está bueno, porque se le da prioridad al compañero, a la otra persona que no lo puede entender en ese momento. Como que ahí, no sé si se retrasa un poco la educación, el estudio, o el contenido, o se refresca mejor, entonces lo tenemos más en cuenta” (Entrevista a Ricardo, egresado y vecino del Bachillerato Popular “Simón Rodríguez”).

La pregunta por los contenidos abre también una dimensión mucho más amplia en relación a la especificidad del sujeto con el que construyen los bachilleratos populares, sujeto al que no son aplicables –o al menos no resultan pertinentes, cercanos, de interés- los contenidos estandarizados para determinados grupos o sectores en los que se los ha querido enmarcar. Si bien se intenta ejercer una permanente vigilancia epistemológica y académica para no sobre-simplificar los contenidos y caer en una “educación para pobres” en la peor acepción del término, es cierto que al asumir que muchos de los y las estudiantes que asisten a las escuelas populares vive en situación de pobreza o indigencia representa un acto de transparencia que conlleva una serie de implicancias. En primer lugar, el reconocimiento de que, si no se trabaja con un sujeto genérico, tampoco deberá darse una educación genérica, aséptica, lavada de contenido político. A continuación, la puesta en evidencia de que la producción de contenidos educativos ha estado enfocada o a adolescentes o a sectores de elite (como plantea en el caso de la enseñanza de Filosofía el Colectivo de Docentes) siembra el interrogante sobre qué contenido resultará acorde a quienes no pertenecen a esos grupos o, puesto de otra forma, ¿Será entonces que la calidad del material debe ser directamente proporcional al nivel socioeconómico de los destinatarios? Como la respuesta es tajantemente negativa, cabe preguntarnos si es posible resignificar la idea de educación “para pobres” no como horizonte, sino un acto de transparencia que llame la atención sobre la especificidad de esta experiencia. “¿Qué material usar? El tipo de problemática y la disciplina filosófica en que se la ubica, ¿Incidirá en la elección del material didáctico? El desplazamiento del sujeto de enseñanza y nuestra especificidad metodológica, entonces, nos abren todas estas inquietudes en tránsito parcial de resolución” (2008: 5).

La relación con la realidad concreta del territorio en lo cotidiano presenta, a su vez, también un sinfín de complejidades, como la que aparece planteada por una docente del Bachillerato Popular Simón Rodríguez: “En todas las aéreas creo que tratamos de hacerlos salir al barrio, hacer entrevistas, investigaciones, etc. pero pasó mucho en los últimos años que los estudiantes como que se hartan de eso, o sea, algo no debemos estar haciendo muy bien, porque les resulta como muy, no sé, como que todo el tiempo estamos todos insistiendo con lo mismo, se cansan y para mí es

importante no ser determinista, no como sos del barrio entonces tenés que leer una novela del barrio”. (Entrevista a Ana Lea Blaustein, profesora en el Bachillerato Popular “Simón Rodríguez”). Creemos importante presentar las dificultades que existen y se hacen presentes en el día a día, no con la intención de echar tierra sobre un proceso que consideramos inmensamente valioso, sino como una forma de reflejar la manera en que son retomadas y relaboradas por los actores para avanzar en conjunto hacia el mejoramiento de la experiencia.

Por último, en términos algo más abstractos, queremos dejar planteados algunos interrogantes sobre los que no podremos extendernos, pero que guían la discusión en nuestro espacio de trabajo y que optamos por socializar a fin de cumplir –al menos transitoriamente- con el objetivo de sembrar cada vez más semillas de discusión en, desde y sobre los bachilleratos populares. Apostamos a que generen la incomodidad que precede al movimiento y a la búsqueda, para caminar a partir de las preguntas: ¿Puede haber innovación en el contenido que no modifique la unidireccionalidad de la educación? Es decir, ¿Puede cambiarse completamente la currícula pero mantenerse el lugar de preminencia del docente en la posesión de la respuesta correcta –ya sea porque se pone en esa posición o porque los estudiantes lo ubican allí-?. Y, yendo aún más a fondo, ¿Se corre el riesgo de crear al interior de los bachilleratos nuevos discursos hegemónicos que, aunque con otro signo político, obturen la capacidad de pensamiento crítico autónomo por parte de los estudiantes?

En el camino: Los desafíos del andar

Hasta aquí el esbozo, necesariamente somero por cuestiones de espacio, de algunas de las problemáticas y discusiones que los equipos docentes de bachilleratos populares deciden viabilizar de forma interna. Aunque todavía poco orgánica y sistematizada, consideramos que se trata de una reflexión que concentra un gran potencial y que, al ser escasamente difundida hasta el momento, con frecuencia ha dejado el campo abierto a críticas poco fundamentadas.

Esta aclaración no viene a cuento sólo de una intención por proteger el espacio de los bachilleratos de embates externos, sino que parte de una sorpresa que experimentamos durante el proceso de investigación. Las inquietudes que dieron origen a nuestra elección del tema partieron de un interés genuino por ahondar en problemas que se visibilizan en el quehacer cotidiano de los bachilleratos populares y sobre el que intuíamos reflexiones aisladas, individuales, que era necesario recuperar para ayudar(nos) a pensar sobre la práctica. Lo interesante fue que, a lo largo de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

las gestiones conseguir material que nos sirviera de fuente, descubrimos que algunas preguntas no solo no eran nuevas sino que habían discurrido por respuestas similares a nuestras hipótesis en ámbitos ligados a lo académico o a los pocos encuentros inter-bachilleratos en los que se abordó al aspecto político-pedagógico. Sin embargo, al consultar a los docentes de múltiples bachilleratos de Capital y Provincia, tanto las preguntas planteadas como los materiales a los que hacíamos referencia resultaban desconocidos o, como mínimo, ajenos. Por otra parte, sobre los encuentros más recientes de intercambio pedagógico en el marco de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha no hemos podido encontrar memorias ni registros, y algo similar ocurrió con algunas de las materias de las escuelas en las que realizamos el trabajo de campo.

Esto sugiere una –quizás demasiado - amplia variedad de niveles de profundidad en el ejercicio colectivo de la reflexión en términos pedagógicos, y deja en evidencia una apropiación un tanto despareja del trabajo de registro de discusiones. A la vez, reverbera en un llamado a la necesidad de aumentar la sistematicidad y la constancia en trabajo de análisis –inividual, colectivo, oral y escrito- sobre las prácticas cotidianas al interior de las escuelas populares.

Bibliografía

Área de Filosofía de los bachilleratos Populares, colectivo de trabajo (2008), “Experimentar el pensamiento y pensar la experiencia: La enseñanza de la filosofía en los bachilleratos populares para jóvenes y adultos”, XV JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, Coloquio Internacional 2008 - "La filosofía y la educación", Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Burela, P., Campos, J., Hirsch, D., Ortiz, J. y Rio, V. (2011): Reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Villa 21: un aporte al debate sobre la acción política de la clase trabajadora en el terreno educativo”, III Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Político “La crisis y la revolución en el mundo actual. Análisis y perspectivas”, Razón y Revolución, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1992), Pedagogía de la Esperanza. Un rencuentro con la Pedagogía del oprimido, Siglo XXI editores Argentina, Buenos Aires.

Guber, Rosana (2009): El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Paidós, Buenos Aires.

[Jara H., Oscar](#), (1986): Conciencia de Clase y método dialéctico en la educación popular, CEDECO, Quito, Ecuador.

Rigal, Luis (2011): “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

movimientos sociales”, en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Otras fuentes

Registro del 1° Encuentro de Educadores Populares, Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, 28 de mayo de 2010, IMPA, Buenos Aires.

Las alternativas educativas y los movimientos sociales como garantes del derecho a la educación de los más chicos

Mónica Fernández

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)

Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Proyecto APPEAL

moniferpais@yahoo.com

Introducción

En el marco del Proyecto de investigación “Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: construcción, transmisión de saberes y producción de alternativas pedagógicas”, bajo la dirección de Lidia Rodríguez nos hemos propuesto abordar la cuestión de la educación popular y las alternativas pedagógicas y su relación con las experiencias educativas para la primera infancia de los movimientos sociales a fin de compartir primeras reflexiones en torno a una temática de suma vigencia en el escenario de las políticas para la infancia en Argentina. Las experiencias que nos ocupan tienen antecedentes en países como México, Cuba, Guatemala, Francia y Chile entre otros.

En la actualidad existe a nivel internacional y nacional consenso acerca de la importancia de la educación desde el nacimiento reconociendo que se trata de un derecho; y, si bien hay una mayor presencia del Estado en el cuidado de los más chicos es aún insuficiente. En Argentina hay aproximadamente 40.200.000 habitantes de los cuáles un 9% se encuentra en la franja de 0 a 4 años y otro 9% en la franja 5 a 9 años¹. La atención de la franja 0-4 es la más vulnerable en el mapa educativo ya que es la que tiene una oferta de educación pública de gestión estatal más restringida contando en todo el país con tan sólo 215 unidades educativas reconocidas como jardines maternales² en todo el territorio³, lo que ayuda a comprender cuál es la génesis del problema desde la perspectiva del derecho y de las experiencias en marcha. En esta coyuntura las distintas organizaciones sociales, barriales y comunitarias han consolidado un trabajo sostenido apropiándose de la responsabilidad del cuidado y de la educación de la infancia⁴.

¹ INDEC (2011), Datos del Censo del Bicentenario, 2010.

² Según la Ley Nacional de Educación, el jardín maternal atiende a la franja 0-2 años y el jardín de infantes la franja 3-5 años. Siendo la escuela infantil la institución que acompaña la franja completa 0-5 años.

³ Datos del Relevamiento 2010. Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE.

⁴ Dichas experiencias pueden estar reconocidas por autoridad educativa a nivel jurisdiccional o bien las Direcciones de Desarrollo Social o de Políticas Socioeducativas

En el sistema educativo público ya sea de gestión estatal o privada, los niños/as que viven en condiciones de pobreza son incluidos masivamente sólo en la sala de 5 años, aunque aún no se ha llegado a un 100% de matriculación. Esta cifra creció a partir de la puesta en vigencia del Decreto que otorga la Asignación Universal por Hijo⁵, ya que se han reconocido como espacios educativos aquellos que están a cargo de la comunidad a fin de permitirles otorgar la certificación necesaria para percibir el beneficio. Nos detendremos a señalar que la AUH, es “un subsistema no contributivo de asignaciones familiares, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la Argentina que no posean otra asignación familiar y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal, que reciban una remuneración menor al salario mínimo, vital y móvil. El otorgamiento del beneficio se somete a requisitos que deberán acreditarse, condicionándolo al cumplimiento de controles sanitarios obligatorios para menores de 4 años y a la concurrencia al sistema público de enseñanza de los 5 años en adelante”⁶. Los datos señalados evidencian el crecimiento de la cobertura en las salas de 5 años y la decisión de definir otras políticas educativas para los de menos de 4, ya sea apoyando a las iniciativas comunitarias u organizando dispositivos dependientes de Desarrollo Social.

Notas sobre primera infancia y educación

En la actualidad, la desnaturalización de la concepción única de infancia y el reconocimiento de su carácter histórico nos llevan a comprender la heterogeneidad en los modos de vivir la infancia. Por ello hablamos de infancias en plural. Infancias que no son naturales, son una producción que depende de la apuesta de la función adulta, que está inscripta en un marco social. Entonces los niños, en tanto no son sino que se están produciendo a partir del trabajo que hacen quienes cumplen la función materna y paterna (sean o no los padres), que hace la escuela, que hacen los espacios sociales que el niño/a transita⁷. Retomando, entonces esa idea de plural invita a romper la imagen monolítica que se construyó en torno a la niñez y a reconocer que todos los niños tienen un horizonte común: la ciudadanía⁸.

En esta línea, la Convención sobre los Derechos del Niño⁹ logró un gran avance, definiendo a todos los niños como sujetos de derecho. Así, se proclama la protección y los cuidados necesarios

⁶ UNICEF (2011) Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses. UNICEF//USAM, Buenos Aires

⁷ Zelmanovich, P. (2007) Apostar a la transmisión y la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En Redondo, P. (coord.) *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*, Buenos Aires, DGCyE

⁸ Frigerio, G. y Diker, G. (2004) *Voluntari@s*. Brújula para el viaje, Travesía 0. Cuadernillo elaborado por la fundación centro de *estudios* multidisciplinarios, a pedido del Instituto C&A.

⁹ Fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, y ratificada por la Argentina en 1990, cuando se sancionó la Ley 23.849.

para el bienestar de los mismos sin distinción de “la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres, o de sus representantes legales” (Artículo 2). La Argentina desde 2005 cuenta con una Ley de protección integral de las niñas, los niños y los adolescentes N° 26.061, la cual refiere al rol de la familia en el cuidado y la educación de sus hijos, la descentralización de los organismos que llevan adelante los planes tendientes a garantizar la plena vigencia de sus derechos y garantías. Este nuevo ordenamiento el marco legal acerca del cuidado por parte del Estado de los más chicos es amplio y su traducción territorial aún no alcanza a todo el país.

Desde la Convención de los Derechos del Niño se reconoce el derecho a la educación, a fin de que pueda ejercerse progresivamente y en igualdad de oportunidades (Artículo 28). Asimismo, se ha instalado la idea de corresponsabilidad de actores para que este derecho no sea vulnerado: un Estado garante, una familia que vele porque este derecho (y otros derechos) no sea vulnerado y una comunidad inserta en una sociedad en la que se formaliza una acción que no puede quedar por fuera de estas relaciones niño/a-familia-comunidad-sociedad y Estado. Las interacciones entre dichos actores, brindan un marco en el cual se generan las condiciones o procesos materiales y simbólicos, elementos constitutivos de las oportunidades educativas¹⁰.

Al referirnos a oportunidades educativas para la primera infancia, no podemos omitir que “sin cuidados los Homo Sapiens recién nacidos no tienen ninguna chance de sobrevivir”. En este sentido, y considerando que el desarrollo infantil temprano, es un proceso que abarca dimensiones nutricionales, de salud y desarrollo psicosocial, la atención y educación de la primera infancia (AEPI)¹¹ requiere de una estrategia integrada que abarque el cuidado, el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas.

Resulta oportuno detenernos para reflexionar acerca de los niños definidos como población en riesgo¹² quienes son atendidos desde dos miradas, una que se ordena según la compasión y, otra que se organiza en función de la inversión¹³. La compasión, es el modo en el que se ha mirado a los niños considerados sujetos carentes¹⁴. lo que los niega como sujetos de derecho y que a la vez se

¹⁰ Briscioli, B. y Fernández, M. (2010) *Las Oportunidades Educativas* en la Primera Infancia. Conceptualizaciones, normativa y reflexiones. Buenos Aires, OEI. Informe

¹¹ Esta conceptualización corresponde a la UNESCO

¹² Gentile, M. F. (2011) *Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables*. En: AAVV *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglo XIX y XX. Buenos Aires, Teseo

¹³ Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia*. Buenos Aires, Siglo XXI

¹⁴ Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación” en Redondo, P., Martinis, P. (Comps), *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

apoya en la compasión y en la necesidad de mostrar que sólo tienen como destino el lugar de los pobres merecedores de la pena de quienes ostentan otro status social. Éstos últimos “los cuidan” o se “ocupan de ellos” organizando espacios de beneficencia, como advierte Bustelo o bien de atención a sus necesidades a partir de la acción social como es el caso de los merenderos o guarderías para los más chicos a cargo de la comunidad de base.

Primeras reflexiones sobre las iniciativas de gestión social

Comenzaremos recordando que la Ley de Nacional de Educación en su Capítulo 2 reconoce el carácter educativo de los espacios de gestión social y comunitaria, caracterizados por ser experiencias que nacen de la necesidad del cuidado de las nuevas generaciones en el marco de la inserción masiva de la mujer al mercado de trabajo. Podemos reconocer dichas experiencias como alternativas pedagógicas ya que evidencian la insuficiente oferta de servicios educativos, plasmando las problemáticas del primer nivel educativo. Estas iniciativas aún cuando suelen estar a cargo en la mayoría de los casos de mujeres con escasa o nula formación pedagógica adquieren en sus prácticas cotidianas matices propios del formato escolar¹⁵ en la transmisión cultural con un fuerte potencial para resignificar la educación inicial.

En este sentido, tomaremos el ejemplo de la provincia de Buenos Aires en la que se encuentra el mayor número de organizaciones sociales, gremiales y comunitarias a las que se asume como educativas a las que cabe reconocer el trabajo educativo y pedagógico de las con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos los niños, una educación de calidad con igualdad de oportunidades y que, paralelamente, reconozca el valor y la dignidad del trabajo que hombres y mujeres sostienen cotidianamente en sus instituciones. Así, la educación de los niños se convierte en un factor clave de igualdad social dado que una de sus funciones es que todos tengan la misma posibilidad de acceder a los bienes culturales y simbólicos, desarrollar capacidades y adquirir herramientas para constituirse como sujetos de derecho¹⁶, son significativas también para el proyecto de la Ciudad autónoma de Buenos Aires.

La cuestión de la inclusión/exclusión social cobra en la Argentina del presente notoria visibilidad, sin embargo, esto no se traduce en la atención necesaria a los más chicos o en el diseño de políticas públicas integrales. Entendemos que las disputas entre los distintos sectores que ostentan el poder a la hora de la toma de decisiones impiden comprender la complejidad de la cuestión de la infancia; habilitando situaciones en las que tanto al interior de la gestión de los

¹⁵ Frigerio, G. y Diker, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial

¹⁶ Borrador del Programa de apoyo y acompañamiento a las experiencias educativas de nivel inicial de carácter comunitario, Buenos Aires, 2011

ministerios como hacia el afuera en su vinculación con factores de poder como la Iglesia las decisiones sobre los más chicos evidencian lo velado. Es decir, muestran la falta de acuerdos y sostienen los reclamos de una y otra parte sin avanzar en articulaciones. Tal es el caso de los reclamos de los maestros que sostienen que son ellos los únicos capacitados para atender a los más chicos, por un lado; mientras que por el otro, los espacios de gestión social suelen desconfiar y desautorizar a las/os docentes.

Los espacios de gestión social que se ocupan de la educación de los más chicos se ocupan también del cuidado en una sociedad capitalista en la que poco se dice acerca de quiénes se responsabilizan por la reproducción. La teoría marxista ha puesto el foco en la producción de bienes y de los medios de subsistencia; se decía sobre los “modos de producción” y poco sobre los “modos de reproducción”, en una sociedad en la que los que quienes cuidaban, criaban y educaban a los nuevos venían de economías de subsistencia y campesinas¹⁷. En la actualidad, la necesidad de revisar quiénes cumplen con la tarea de cuidado lleva consigo la necesidad de revisar desde cuándo y quiénes se ocupan de la educación como política de Estado, algo que hoy se constituye alternativa popular con un intenso potencial para la transformación y definición de políticas públicas.

Tras la búsqueda de nuevos sentidos

En general, por el peso de la tradición, se dice que los servicios destinados a la primera infancia se orientan principalmente a “cuidar” a los niños. Bajo esta primacía del asistencialismo, en muchos casos, se desestima el alto valor de la educación en este período de la vida. Con educación en este caso, nos referimos a una gran variedad de intervenciones, que incluyen lo lúdico, lo expresivo, lo estético. Por tanto, el cuidado y la educación necesariamente se solapan, con especial énfasis en los primeros años de vida. El inconveniente surge cuando se intenta jerarquizar una de las acciones por sobre la otra dando origen a una dicotomía y antinomia que nos parece fundamental analizar.

En particular cuando se trabaja con poblaciones en situación de vulnerabilidad, se corre el riesgo de centrarse en la satisfacción de las necesidades básicas biológicas de los niños/as. Cabe señalar que las acciones tendientes a la atención a la primera infancia implican inevitablemente asegurar buena alimentación, cuidado de la salud, afecto y educación en todos los niños y niñas cualquiera sea su condición social. De este modo, la tarea que se desarrolla en los espacios de gestión social en los que predomina una mirada asistencial, son condición necesaria para la educación y la imparten en una misma operación que asume lo cultural como contenido esencial.

¹⁷ Esquivel, V., Jelin, E. y Faur, E. (2012) *Las lógicas del cuidado infantil*. IDES, UNFPA, UNICEF, Buenos Aires.

En consonancia con ello debemos atender al riesgo que presentan numerosos discursos que adscriben a la noción de “educabilidad”¹⁸. Como si el hecho de vivir en ciertas condiciones - de privación material - implicara que determinada población tuviese menos posibilidades (y derechos) de ser educada. En términos de reconocer la especificidad de este período de la vida (desde el nacimiento hasta la edad de ingreso al preescolar, obligatorio por Ley) para poder definir el carácter formativo de las propuestas en relación a la misma.

Tomamos prestadas palabras de Meirieu para asumir que “Educar es introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos...un mundo en el que quedan algunas obras a las que es probable remitirse, a veces tan solo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo”¹⁹.

Entonces, más allá de las intenciones creemos que es posible distinguir las iniciativas de gestión social como propuestas educativas y al mismo tiempo imaginarlas como experiencias de educación popular para la infancia porque las mismas, se caracterizan por los vínculos entre educador y educando que si bien mantienen y reafirman la asimetría, reconocen al otro como un igual, igual en su punto de partida poseedor de los saberes que trae de su crianza familiar y de su grupo social. Al mismo tiempo, la enseñanza se organiza en torno a contenidos que dan cuenta del dinamismo propio de la fundición de aquellos prescriptos en los diseños curriculares y los considerados necesarios por cada comunidad en función de las diferentes economías familiares. En este sentido, creemos que la educación popular se interroga de modo constante por la justicia curricular, atenta a la posición de los menos favorecidos y a sus intereses²⁰.

Las prácticas identificadas como de educación popular son respetuosas de las pautas de crianza de las familias, al mismo tiempo que las enriquecen y reformulan al permitir a los niños/as vincularse con los otros; al mismo tiempo que producen ese efecto en las familias de los pequeños. En este caso lo común, también está dado por la selección de recortes de la realidad para la

¹⁸ Se sospecha de la noción de *educabilidad*, en tanto atributo ligado estrechamente al alumno, en términos de capacidades que portan los sujetos. En todo caso, la educabilidad -no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos- sino, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación. En este sentido, Baquero propone una mirada que opere sobre las situaciones, esto es, “sobre las condiciones de educabilidad de los sujetos” Baquero, R. (2002): La educabilidad bajo sospecha. En Cuaderno de Pedagogía. Rosario Nº 9. Año I, Volumen 9. 2002.

¹⁹ Meirieu, P. (2001) *Las opción de educar*, Ética y pedagogía, Ediciones Octaedro, Barcelona, España.

²⁰ Conell, R. (1997) *La justicia curricular*. Morata, España.

enseñanza que respete los mundos posibles a construir partiendo de las representaciones propias de la comunidad a la que pertenecen los niños/as.

Nuestra hipótesis es que los espacios educativos para los más chicos a cargo de los movimientos sociales, constituyen una alternativa pedagógica que permite resignificar y estimular modificaciones en la educación inicial en general, a medida que se conocen sus estilos y tradiciones tal como sucede a partir de la implementación de los nuevos planes de estudio para la formación docente. Nos queda pendiente la tarea de analizar cómo se relacionan las organizaciones desde sus iniciativas con el Estado y los modos en los que construyen esta relación con el sistema formal a partir del análisis de entrevistas y del rastreo exploratorio de las experiencias en curso sobre todo en un tiempo complejo porque muchas de estas experiencias están sufriendo la quita de subsidios que les permitía mantenerse.

Bibliografía

- Baquero, R. (2002): La educabilidad bajo sospecha. En Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9. Año I, Volumen 9. 2002
- Bustelo, E. (2007) El recreo de la infancia. Buenos Aires, Siglo XXI
- Briscioli, B. y Fernández, M. (2010) *Las Oportunidades Educativas* en la Primera Infancia. Conceptualizaciones, normativa y reflexiones. Buenos Aires, OEI. Informe
- Conell, R. (1997) *La justicia curricular*. Morata, España.
- Esquivel, V., Jelin, E. y Faur, E. (2012) *Las lógicas del cuidado infantil*. IDES, UNFPA, UNICEF, Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial
- Gentile, M. F. (2011) *Niños, ciudadanos y compañeritos*: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables. En: AAVV *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglo XIX y XX. Buenos Aires, Teseo
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación” en Redondo, P., Martinis, P. (Comps), *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Meirieu, P. (2001) *Las opción de educar*, Ética y pedagogía, Ediciones Octaedro, Barcelona, España.

Documentos

- INDEC (2011), Datos del Censo del Bicentenario, 2010.
- Ley Nacional de Educación, el jardín maternal atiende a la franja 0-2 años y el jardín de infantes la franja 3-5 años. Siendo la escuela infantil la institución que acompaña la franja completa 0-5 años.
- Ministerio de Educación de la Nación. Relevamiento 2010. DINIECE.

Políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires: avances, tensiones e interrogantes de un proceso en construcción

Mariel Karolinski¹
IIICE-FFyL-UBA
marielkarolinski@gmail.com

Introducción

Presentamos avances de una investigación en curso que se propone como objetivo general analizar los procesos de construcción de políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios (JC) creados por organizaciones sociales en el conurbano bonaerense, en el período 2003-2011.

Desde la crisis del 2001, las experiencias pedagógicas impulsadas por estos colectivos se expandieron de manera considerable y adquirieron creciente visibilidad pública, generando nuevas interpelaciones hacia el Estado: fueron incorporadas tanto en la agenda política como en las legislaciones educativas sancionadas (LEN N°26.206/06 y LEP N°13.688/07, entre otras), y avanzaron en su articulación con la burocracia del sistema.

Estos procesos se dieron en el marco de gobiernos *kirchneristas*²—tanto a nivel nacional y provincial— que, desde un posicionamiento crítico al neoliberalismo hegemónico de los 90 y centrados en la recuperación del Estado como principal regulador económico-social, buscaron neutralizar la conflictividad social retomando ciertas reivindicaciones populares y promoviendo la integración de organizaciones política e ideológicamente afines al aparato estatal.

Sostenemos como supuestos de nuestra investigación, por un lado, que en el ámbito educativo, el acceso de las organizaciones *filokirchneristas* a las estructuras de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), favoreció tanto la visibilización de las iniciativas educativas creadas en el espacio comunitario como el desarrollo de políticas tendientes a su oficialización. Por el otro, que los modos de construcción de estas políticas pueden habilitar mayores márgenes de acción y participación de las organizaciones sociales para canalizar sus demandas, como introducir nuevas modalidades de control y sujeción heterónomas. Así, en tanto las políticas impulsadas para la oficialización de los JC ponen en tensión la histórica pretensión homogeneizante del

¹ Este trabajo se inscribe en el Plan de tesis “Políticas públicas, educación y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: la oficialización de los jardines comunitarios (2003-2011)”, bajo la co-dirección de Myriam Feldfeber y Nora Gluz, investigación que llevo adelante como becaria de Maestría UBACyT 2010-2012, en el Proyecto UBACyT F112 (programación científica 2008-2011): “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino”, IIICE-FFyL-UBA, dirigido por Myriam Feldfeber. Actualmente, continúa en el marco del Proyecto UBACyT (2011-2014): “Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento”.

² Este neologismo refiere tanto la gestión gubernamental argentina desde el 2003 a la fecha, como al heterogéneo conjunto de ideas y sectores políticos identificados con el presidente Néstor Kirchner y con su esposa y sucesora Cristina Fernández (Sidicaro, 2011).

sistema al admitir la incorporación de actores y propuestas pedagógicas que surgen por fuera del mismo, pueden significar un reconocimiento efectivo de los proyectos político-pedagógicos que tales experiencias sostienen, o bien subsumirlos en las lógicas propias del sistema educativo.

Compartimos aquí una sistematización de las diferentes formas legales-institucionales que van cristalizando el proceso de oficialización de los JC dentro del sistema provincial, recuperando los posicionamientos de algunos de los actores involucrados, con el fin de identificar tanto los avances como los nudos de conflicto en este recorrido de lucha y negociación.

El corpus empírico analizado reúne diversas fuentes legales y documentales, e información obtenida de entrevistas en profundidad a funcionarios de la DGCE (varios, militantes de organizaciones sociales *filokirchneristas* y/o del SUTEBA), legisladores y asesores protagonistas de estos procesos, y referentes de las redes de JC.

Interesa compartir con otros/as investigadores/as en formación los desafíos que me genera en mi doble posición de investigadora y militante, estudiar procesos tan vinculados con mi experiencia cotidiana en un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos que sostiene una lucha con varias líneas de contacto con los JC.

Condiciones de emergencia de los JC en el campo de las políticas educativas

Para comprender de qué modo los JC se instalan en la agenda de las políticas educativas de la DGCE, y cómo desde allí disputan por avanzar hacia su institucionalización dentro de la oferta oficial, desde los supuestos de investigación que nos planteamos anteriormente, es preciso aclarar al menos dos cuestiones. Por un lado, cuál es el universo de organizaciones bajo estudio; por el otro, los diferentes posicionamientos que aquellas asumen respecto del Estado en general, y los vínculos que establecen con los gobiernos *kirchneristas* en particular, desde una caracterización de las reconfiguraciones que se producen en el campo popular en el escenario político abierto con el ascenso de Néstor Kirchner, a fin de analizar el impacto que esta nueva coyuntura genera en las luchas de estos colectivos, con especial atención a las que se inscriben en el campo educativo.

Dentro de la multiplicidad y heterogeneidad de organizaciones sociales que se han desarrollado en el transcurso de las últimas dos décadas en territorio bonaerense, tomamos como universo de estudio aquellas que se gestan *desde* los sujetos populares, entendiendo a lo “popular” como el resultado de la articulación entre la pobreza, la explotación económica, y la opresión política y cultural (Vilas, 1995). En este conjunto, es posible identificar desde las “organizaciones comunitarias de base” surgidas mayoritariamente al calor de la crisis hiperinflacionaria de 1989-1990 (Forni, 2004) a las

organizaciones piqueteras de trabajadores desocupados constituidas desde mediados de la década del noventa, para quienes el conurbano constituyó el epicentro de sus luchas (Svampa y Pereyra, 2005).

En ambos casos, el Estado constituye un referente ineludible para las luchas políticas de estos colectivos. No obstante, si bien durante los noventa el vínculo con la esfera estatal era más bien de tipo instrumental, es posible identificar lógicas de acción diferenciadas entre un tipo y otro de organizaciones: mientras que las primeras limitaron su accionar a la *caza* de los recursos disponibles en un contexto signado por el despliegue de dispositivos clientelares de asistencia social (Merklen, 2004/5); las segundas, asumieron la confrontación pública como mecanismo predominante (Arias, 2004), inscribiendo las demandas por reivindicaciones particulares en proyectos más amplios de transformación social.

La asunción de Kirchner en el año 2003 generó realineamientos en las organizaciones populares, sobre todo en aquellas que integraban el movimiento piquetero. En este sentido, es de destacar que aquellas identificadas con la matriz “populista” o “nacional-popular”³ reconocieron positivamente las oportunidades políticas abiertas con el nuevo gobierno (tanto por la recuperación de banderas históricas del campo popular como por la convocatoria a integrar el proyecto de la “transversalidad”) y decidieron participar activamente del proyecto político oficial, conformando su base social de apoyo y aceptando el acceso a cargos públicos –en áreas gubernamentales existentes o espacios institucionales creados *ad hoc*– y la incorporación en las listas de candidatos del Frente para la Victoria en distintas jurisdicciones, bajo el supuesto que en esta nueva etapa las disputas podían darse en el seno de los aparatos del Estado.

En el campo educativo, los desplazamientos en las estrategias de lucha de este grupo de organizaciones *filokirchneristas* se expresó en la incorporación de militantes y referentes (de la FTV, el ME, BDP y del FPNyP, junto con otros más pequeños) en los estructuras de gestión, tanto del Ministerio de Educación de la Nación⁴, como en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

³ Los autores denominan así a la matriz ideológica que se asienta sobre tres principios básicos: a) la conducción a través de un liderazgo carismático y personalista con fuerte retórica nacionalista; b) las masas-bases sociales organizadas en torno a la figura del pueblo-nación; c) un Estado redistributivo, con sustento en la conformación de una coalición interclases (Svampa y Pereyra, 2005; Svampa, 2010). Dentro de estas organizaciones, se destacan el Movimiento Evita (ME), Barrios de Pie (BDP), el Frente Transversal Nacional y Popular (FTNyP) y la Federación Tierra y Vivienda (FTV). Por su parte, los colectivos ligados a los partidos de izquierda tradicionales y los nucleados en el espacio de “las nuevas izquierdas” rechazaron toda vinculación con las estructuras estatales que limite procesos de construcción autónomos (Svampa y Pereyra, 2005 y Svampa, 2010).

⁴ Tuvieron una participación considerable en el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro”, tanto por la integración a los ámbitos de gestión en el área de “Coordinación con las organizaciones sociales” del Programa, como por la incorporación de una iniciativa educativa ya previamente desarrollada por la militancia barrial, como parte de las líneas de acción ahora impulsadas desde el Estado. Esta modalidad, empero, tiene sus antecedentes en campañas masivas de alfabetización implementadas en centros extraescolares, tanto durante el gobierno radical de Arturo Illia (1964-5), como durante el tercer gobierno *peronista*, con el desarrollo de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), desde la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) a partir de 1973.

Específicamente en el ámbito provincial, el acceso a los ámbitos de definición de políticas se habilitó fundamentalmente en la Dirección de Políticas Socioeducativas (DPSE) hacia el año 2006, durante el mandato de Adriana Puiggrós (2005-2007). Esta incorporación puede comprenderse por la combinación de diversos factores: por un lado, por la existencia de vínculos políticos previos entre la por entonces Directora de dicha área y las organizaciones *filokirchneristas*⁵; por el otro, por la afinidad entre la particular trayectoria académica, política y militante de la propia Puiggrós⁶ y la tradición política en la que se inscribían dichos colectivos; finalmente, porque este proceso se dio en simultáneo a la expansión de experiencias pedagógicas comunitarias que, a través de las diferentes estrategias de lucha, buscaban reconocimiento estatal, dentro de una estructura burocrática que no preveía canales específicos para su oficialización⁷.

Como mostramos en trabajos anteriores (Karolinski, en prensa y Karolinski, 2012), la participación de las organizaciones sociales dentro de la DPSE implicó la oficialización de la militancia territorial, tanto por medio del acceso de integrantes de las organizaciones como funcionarios públicos en los ámbitos centrales de gestión, como por la apropiación del trabajo de base como dispositivo protagónico de intervención para las políticas socioeducativa, a través del cargo de “coordinador territorial” específicamente creado para tal fin.

La organización de esta trama estatal que se extendía desde el nivel central de la DGCyE hasta los territorios, y que preveía el trabajo articulado entre militantes sociales y sindicales, permitiría traducir la retórica de la inclusión asumida como eje del plan educativo provincial (DGCyE, Informe

⁵ Había sido la responsable del área de “Coordinación con las organizaciones sociales” dentro del Programa “Encuentro”, al tiempo que la agrupación política que integraba había apoyado públicamente la iniciativa de conformación de un frente de organizaciones sociales para apoyar y profundizar el proyecto *kirchnerista* nacional (Karolinski, en prensa).

⁶ Personalidad con reconocida trayectoria en el campo de la historia de la educación y de las políticas educativas en Argentina y América Latina, que ha combinado sus desarrollos académicos con una sostenida militancia en la *izquierda peronista*, tanto en el ámbito universitario como a través de su tarea como funcionaria en diferentes áreas de gobierno nacionales y provinciales, y en cargos legislativos. En este recorrido, es de destacar su labor como Fundadora y Directora del Programa “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL) en México y Argentina desde 1981, y su experiencia como asesora de Mario Oporto, DGCyE de la provincia de Buenos Aires (2002-2005), momento en que lo reemplazó en dicha función.

⁷ En simultáneo al proceso analizado se sancionaron la LEN (2006) y la LEP (2007), que prevén de diversos modos la participación de las organizaciones sociales en el ejercicio del derecho a la educación (ART. 4º y 6º, respectivamente). En la LEN se reconocen dos vías: por un lado, al incorporar la “*gestión social*” como un nuevo modo de gestión educativa (ART. 13º y 14º), y por el otro, al convocarlas como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (ART. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (ART. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil, en cogestión con las áreas gubernamentales de salud y desarrollo social (ART 112). La LEP, por su parte, no incorpora a la “*gestión social*” como una nueva opción de gestión educativa, sino que la participación se canaliza a través de la gestión privada o se viabiliza por medio de la implementación de políticas socioeducativas “*de inclusión y promoción de la igualdad educativa*” (ART. 108º) y/o a través de la incorporación al sistema educativo provincial de “*espacios educativos no formales*” gestados en el ámbito comunitario (ART. 112º). Finalmente, con respecto a la incorporación de la “*gestión social*” en la LEN, es preciso aclarar que aún no se ha avanzado en su reglamentación a nivel jurisdiccional, tal como lo sugiere el ART. 140º. Para un análisis más detallado de esta cuestión, consultar: Gluz, 2011; Karolinski, 2011 y Karolinski y Maañón, 2011.

2006-7), en modalidades de intervención que garantizaran la llegada a los sujetos excluidos del sistema:

“E: ¿Qué es lo que se pone en juego para definir que tanto [el director], un compañero histórico de militancia del SUTEBA⁸, asuma la responsabilidad en Alternativas Pedagógicas, o que [la directora], que venía de una organización como el Evita, asuma la responsabilidad de coordinar la Dirección de Programas...?”

M- Teníamos una Ministra que tenía el coraje y la audacia de hacer cosas (...) entonces, en ese caso concreto lo que hizo fue muchas de las cosas que fue evidente que las hacía Néstor Kirchner (...), que es ser capaz de llamar a la participación de todos los que lucharon para esos objetivos (...) para hacer posible una demanda de un derecho que se venía reclamando y que había que instrumentarlo desde un sistema que todavía seguía siendo el mismo, de leyes que siguen siendo las mismas y de un Estado que sigue las mismas lógicas. Entonces, esto era un desafío...” (Directora Provincial de Políticas Socioeducativas 2006-2007).

“E: Y la decisión de articular con organizaciones territoriales ¿a qué se debe? (...)

A: Es imposible... sobre todo en provincia de Bs. As., en políticas de inserción reales como ésta, si no articulás con movimientos sociales o con organizaciones que hagan trabajo territorial...” (Director Provincial de Nivel Medio, 2005-2007).

En este contexto, es posible considerar que, aunque los JC hayan sido creados primordialmente por organizaciones de base –varias de ellas articuladas en red– con una lógica de acción más socio-territorial y sin estructura propia para dar la disputa dentro de los aparatos de gobierno, la presencia de militantes de las ex organizaciones piqueteras dentro de la cartera educativa provincial represente un avance para la incorporación de sus intereses en la agenda de las políticas de la DGCyE, en tanto unos y otros colectivos tienen orígenes y ámbitos de construcción política comunes, al ser parte del campo de las organizaciones populares que surgen al amparo de los procesos de precarización social como forma de resistencia y lucha contra los efectos excluyentes de las políticas neoliberales.

Los JC entran a la DGCyE... o la primera etapa en el camino hacia la oficialización

Las luchas emprendidas desde diversas organizaciones sociales para que los JC logren ingresar en la agenda política de la DGCyE cristalizaron, en términos burocrático-institucionales, en la creación de una dependencia específica dentro de la DPSE como fue el caso de la Dirección de Alternativas Educativas (DAE⁹) en el año 2006. Entendemos, entonces, que las líneas de acción impulsadas y/o sostenidas desde allí durante el tiempo que duró la gestión de Puiggrós (hasta finales del 2007) constituyen una primera etapa en el proceso de institucionalización de los JC dentro del sistema de educación provincial.

Si bien la DAE se abrió con el objetivo más amplio de posibilitar “*la incorporación a los circuitos educativos formales de los niños, jóvenes y adultos que fueron excluidos*” del sistema

⁸ Es el sindicato mayoritario de la Provincia de Buenos Aires, base de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) en la jurisdicción.

⁹ En los testimonios de los entrevistados se la nombra indistintamente como Alternativas Educativas o Pedagógicas. Este último es el nombre con el que figura desde el año 2008 en el organigrama de la DPPSE de la DGCyE.

(Puiggrós, en DGCE, dic. 2006), buscando “*dar respuestas a muchas de las alternativas que están en la clase trabajadora y que no están inscriptas en el sistema escolar tradicional*” (Puiggrós, 29/08/2006 en Puiggrós 2010: 338), el caso de que entre las múltiples iniciativas pedagógicas impulsadas por organizaciones sociales, las de mayor trayectoria y dimensión fueran las destinadas a la primera infancia (tanto por la cantidad de población que atienden como por los establecimientos que reúnen¹⁰), provocó “de hecho” que el diálogo y las negociaciones más asiduas se sostuvieran con las “organizaciones de base” del conurbano bonaerense que habían creado JC en sus propios territorios y que venían luchando por su reconocimiento por parte del Estado. Aunque se trataba de experiencias que, en general, recibían algún tipo de beneficio estatal a través de los programas asistenciales del Ministerio de Desarrollo Humano de la provincia¹¹, hasta el momento nunca habían sido consideradas desde las políticas educativas de la DGCyE (DGCyE, sept./oct. 2007).

En el marco de un gobierno que asume la inclusión escolar como uno de los imperativos de su gestión, condicionado, además, por la simultáneamente sancionada LEP N° 13.688 (2007) que establece la extensión de la obligatoriedad a la sala de 4 años (ART. 16°, 20° y 24°), aunque con una realidad que indicaba que la oferta estatal para el nivel inicial resultaba insuficiente¹², se define como tarea prioritaria para la DAE la elaboración de estrategias que permitieran avanzar en el “*reconocimiento, legitimación y legalidad de las experiencias no formales, tendiente a la constitución de proyectos sustentables tanto a nivel pedagógico, como político, sanitario y alimentario*” (DGCE, 12/10/2006).

No obstante, es preciso aclarar que de acuerdo a los testimonios y documentos relevados, la creación de esta Dirección tuvo entre sus antecedentes la Ley N° 13.574/06, promovida por la entonces senadora provincial del Movimiento Evita, Adela Segarra. La misma reconocía como “*Organizaciones para el cuidado integral de Niños y Niñas*” a todas “*aquellas que se dedicaran a la atención,*

¹⁰ Existen más de 300 experiencias en todo el territorio provincial, con fuerte presencia en el conurbano bonaerense (DIE-DGCyE, 2009). Este dato resulta más significativo si tenemos en cuenta que la oferta estatal para el nivel inicial en toda la provincia es de 3.102 (incluidas las unidades educativas que dependen del ámbito municipal) 1108 de las cuales se concentran en el conurbano (DIE-DGCyE, RA, 2009).

¹¹ Fundamentalmente a través del Programa Unidades de Desarrollo Infantil (UDI) que otorga asistencia alimentaria para el grupo de edad de 0 a 14 años y apoya el proceso de enseñanza aprendizaje mediante transferencias dinerarias mensuales a las instituciones efectoras convenientes (jardines maternos y guarderías; Centros de Atención Integral, Casas del niño, comedores infantiles) y/o Acciones Nutricionales Familiares.

¹² Para el año 2007, de los 26.167 alumnos matriculados en jardines maternos, sólo el 27,5% estaba en gestión estatal, distribuidos en 519 unidades educativas (de un total de 1.114). En el conurbano, el escenario era aún más complejo: de los 13.905 alumnos, sólo el 11,4% estaba matriculado en las únicas 65 unidades de gestión estatal (de un total de 455) (DINIECE, 2007). Los propios funcionarios identificaban la existencia de “*más de 160 mil chicos de entre 45 días y 5 años*” que concurrían diariamente a jardines que no eran ni estatales ni de gestión privada (Informe DGCyE 2006-7), aunque resultaba muy difícil cuantificarlos porque muchos de ellos no tenían ningún tipo de asistencia desde el Estado. Finalmente, es importante destacar que en territorio provincial, para el 2005 un 8,6 % de los niños que asistían a primer grado, no lo habían hecho a la sala de 5 años; este valor resulta más alarmante si se tiene en cuenta que el promedio nacional era de 6,2% (DINIECE en MECyT, 2006).

*formación y protección de los menores desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cuatro (4) años de edad, tanto de carácter público o privado, provincial y/o municipal” (ART. 1º) y establecía la conformación de un “Consejo Coordinador de las Organizaciones para el cuidado integral de niños y niñas” que entre sus funciones debía crear un registro único de las organizaciones, coordinar planes pedagógicos comunes, monitorear y evaluar sus tareas, y “brindar capacitación a las madres cuidadoras y auxiliares a los efectos de incluirlas como personal calificado.” (ART. 3º). Aunque esta Ley quedó derogada por la sanción de la LEP, sentó precedente para que los JC avanzaran en su proceso de oficialización, al tiempo que habilitó una serie de disputas entre los gremios docentes, las autoridades del nivel y los funcionarios de la DPSE –muchos de ellos militantes de organizaciones *filokirchneristas* y a través de quienes, además, se venía canalizando el vínculo con las organizaciones–, respecto de los mecanismos que serían diseñados para tal fin. Es en este contexto que se decide instituir esta Dirección:*

“R: ...la propuesta [de la Dirección de Inicial] era pasar a los JC a la DIPREGEP. [...] Y digo: ‘no tiene lógica’, ni ideológicamente nos cerraba. ¿Cómo los vamos a pasar al sector privado? ‘No, porque es de la única manera que nosotros así garantizamos que los docentes no tengan que concursar’. ¿Pero vos estás pensando una alternativa donde los docentes que hace cuatro años que están sosteniendo los JC sin cobrar un mango, tengan que concursar y pasar por el listado oficial? No, le digo, esta será otra discusión que la daremos con los gremios.... [...] Estábamos nosotros dos solitos [por quien fuera luego nombrado como director de la DAE]. (...) Y bueno fuimos buscando alguna otras alternativas y ahí es donde Adriana decide crear la DAP (...) para tener una paridad que es institucional (...) porque sino la rama, que era en ese momento del nivel, nos chupaba la posibilidad de ponernos a discutir en lugar de paridad” (Directora de Coordinación de Programas, referente del M, 2006-2007).

“R: Fue un conflicto político. Los que estaban en la Dirección de Inicial¹³ (...) cuando aparece mi Dirección (...) hicieron un quilombo brutal, con el argumento que era que nosotros veníamos a institucionalizar lo que es la madre cuidadora, y con eso íbamos a rajear a todas las maestras jardineras porque las madres cuidadoras (...) eran políticamente afines y porque cobraban menos, y gastábamos menos... una barbaridad...” (Director de Alternativas Educativas, 2006-7).

Este escenario, sumado a que un tercio de los JC del conurbano estaban en La Matanza – epicentro de las luchas populares de los últimos veinticinco años– y que contaban además con un nivel de organicidad y capacidad de gestión considerables, permite comprender que el equipo de la DAE estuviera a cargo de un militante histórico del SUTEBa de ese distrito, acompañado por funcionarias que a su vez se desempeñaban como asesoras de dos de las organizaciones con mayor trayectoria en iniciativas pedagógicas de nivel inicial: la Coordinadora de Jardines Comunitarios de La Matanza y la Fundación Del Viso de Pilar. Se abrió, entonces, un aparato específico dentro de la DGCyE que habilitó el acceso de “actores no escolares” a la gestión y que puede ser leído como un mecanismo de legitimación de la experiencia acumulada por estos colectivos a nivel territorial. De otro modo, puede

¹³ Cabe señalar que a raíz de este conflicto, las autoridades de la DGCyE deciden reemplazar a la Directora Provincial de Nivel Inicial por otra funcionaria con amplia trayectoria académica en temáticas referidas a la primera infancia y con estrechos vínculos con el SUTEBa.

entenderse también como una forma de canalizar el conflicto, viabilizando su participación en el desarrollo de las políticas y valorando aquello que podrían aportar a la oferta estatal existente, en particular, la de nivel inicial:

“... por eso las experiencias de estas pibas es más rica, porque hay una gestión social y política que no tiene que ver con una estructura que te banca, sino que la apachugaron de abajo, lo construyeron, son jardines ni mejores ni peores que los del Estado, pero tampoco peores... con niveles de formación de las docentes muy importantes, no sólo la formación pedagógica sino también con respecto a la organización, el contacto con la sociedad, la participación de los padres, tienen una política distinta a las escuelas del Estado...” (Director de Alternativas Educativas, 2006-7).

En este punto, es pertinente recuperar la definición que sobre la categoría “alternativas pedagógicas” elaboraron hacia mediados de la década del ochenta los/as investigadores/as del programa "Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina" (APPEAL) –dirigido por la propia Puiggrós–, como aquellos procesos pedagógicos formales y no formales que se distinguen por poner en cuestión determinados aspectos del modelo educativo dominante, conformado en América Latina hacia finales del siglo XIX, y que se caracterizó por los siguientes atributos: la hegemonía estatal y la subsidiariedad privada; por ser escolarizado, centralizado, verticalizado, burocratizado y autoritario; y por la discriminación sistemática de los sectores populares (Puiggrós, 1994; Puiggrós y José, 1994). Esta acepción se vincula con una de las formas en que se resignifica lo “alternativo” en clave de aquello que busca “alterar” dicho modelo, a través de la oficialización de las experiencias que se gestan por fuera del sistema, pero que buscan interpelarlo, generando modificaciones en él:

“Nosotros buscábamos decirles ‘alterativos’, que eran planteos que no eran alternativos al sistema sino que alteraban el funcionamiento del sistema, o cuestionaban algunos aspectos del sistema. [...] Por eso la discusión que tiene ‘alternativas’ o ‘alterativos’, no es una discusión vacua. Lo alternativo, si vos lo ideologizás quiere decir que está paralelo. Lo que las compañeras estas planteaban es que ‘nosotros queremos alterar el funcionamiento de la estructura del Estado’, que quiere decir meter experiencias comunitarias de gestión de este otro tipo, pero dentro del Estado; una cosa es dentro del Estado y otra cosa es al costado del Estado (Director de Alternativas Educativas, 2006-2007).

Desde estos presupuestos, la DAE avanzó en 3 líneas de acción:

a) Por un lado, realizó un **primer registro** de las propuestas existentes, recolectando información sobre la cantidad de matrícula atendida; el personal y su nivel de formación; el modo de organización y gestión institucional; el vínculo con la comunidad y el municipio; y los montos y orígenes de los aportes económicos con los que contaban. Con el objetivo de mejorar las condiciones en que se desarrollaban tales experiencias, inscribió este relevamiento en el **“Programa de Apoyo a Proyectos Educativo-Comunitarios”** lanzado en el año 2007 (Res. N° 2.213), que preveía además la capacitación de los/as educadores/as y el financiamiento, estableciendo un monto máximo de \$8000 por organización por proyectos de 5 meses de duración, para equipamiento, recursos didácticos e insumos, pero sin considerar, entre otras cuestiones, la remuneración del personal. Aunque se convocaba a todas las organizaciones sociocomunitarias que trabajasen temas educativos, se priorizaba a aquellas que

orientaran su propuesta a la atención de la primera infancia (0-5 años) y que buscaran favorecer la continuidad de las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos.

No obstante, si tomamos en cuenta a las experiencias de escolarización, como es el caso de los JC, esta primera propuesta resulta ambigua porque aunque representaba una primera cristalización de las luchas de estas organizaciones por su reconocimiento dentro de las políticas de la DGCyE, se trataba, al mismo tiempo, de un avance precario en términos de oficialización:

“... cuando vos ves que hay algo que existe, que tiene fundamento, que es sólido, que sirve, logras un mecanismo de legalización, y después eso camina porque... (...) ¿Cuál era el esquema mío? Hoy legalizamos 10 jardines, elijamos otros 10 que necesiten infraestructura, démosle guita para que tengan esa infraestructura y después legalizas otros diez, no? Y te parece un proceso de ayuda, porque la otra alternativa para el Estado es construir jardines, ¿para qué vas a hacer un jardín si tenés uno funcionando? (...) Esto no quiere decir que no lo ayudemos a que se ponga al nivel para funcionar legalizado dentro del Estado. (...) es absolutamente posible y es una pequeña inversión de guita, sino tendrías que hacer miles... acá en Matanza tendrías que hacer 150 jardines del Estado para suplir...” (Director de Alternativas Educativas, 2006-7).

b) Además, la DAE continuó con una línea de trabajo que provenía de la gestión anterior (2003-5, a cargo de Mario Oporto), facilitando la articulación entre la Dirección Provincial de Educación Inicial y las organizaciones que tenían JC, a través de la firma de **convenios** que permitían garantizar la obligatoriedad, viabilizando el pasaje de los/as niños/as de sala de 5 a la primaria, por medio de la designación de una directora por establecimiento, docentes de inicial, preceptores y auxiliares que se hacían cargo de la formación pedagógica de ese tramo. Esta experiencia, sin embargo, no fue protagónica y tuvo apreciaciones encontradas. Mientras que las autoridades valoraron positivamente la convivencia entre dos estructuras con lógicas y tradiciones distintas, desde la intención de interpelar el funcionamiento y las relaciones de poder propias del sistema, para las organizaciones generó ciertas tensiones en tanto ponía en cuestión las especificidades del espacio comunitario y su autonomía en la capacidad de decisión y gestión en los jardines:

“... fue una primera experiencia de articulación de dos sistemas que convivían dentro de un mismo espacio. (...) estos jardines maternos vivían por fuera del Estado en cuanto a Educación, pero con la firma del convenio había una Directora, que la ponía la estructura del Estado, con un concurso, con determinadas condiciones (...) tomaba la sala de cinco años, donde había docentes nombrados por el Estado. Entonces convivían en el mismo lugar una estructura del Estado y una estructura comunitaria. Y qué era lo ‘revolucionario’ de esto: uno, la articulación de dos estructuras distintas, y lo otro, que el Estado desempoderaba a los docentes y los mandaba a un lugar donde el poder lo tenía una organización...” (Director de Alternativas Educativas, 2006-2007).

“Las salas de 3 y de 4 que no estaban conveniadas trabajaban todos los días, la sala de 5 que estaban conveniadas se adherían a los paros, pedían la licencia, no le nombraban la suplente, entonces preescolar no tenía clases. (...) tenían dentro de una misma institución dos grupos divididos, confrontados. Porque por ahí yo soy la coordinadora de este jardín que no es lo mismo que ser la directora. Por ahí el compromiso de una coordinadora no es el mismo (...) porque la directora cierra la puerta del jardín y se va a su casa; una coordinadora de un JC no tiene esa función, ese rol, va más allá de estar 4 horas en un lugar ocupando la silla. (...) está relacionado mucho con la tarea social, no simplemente la educativa (...) Nosotros nos ponemos la camiseta y la tenemos las 24 horas (...) Y la otra ventaja es que la gran mayoría de las coordinadoras de los jardines viven en su comunidad, la pertenencia es otra (...) A mí me eligieron para estar acá” (Referentes Red Unidos-La Matanza).

Fueron estas dificultades las que generaron que algunas organizaciones definieran abandonar la vía de los convenios y avanzar en su oficialización dentro de la gestión privada:

“... por mejor que sea el convenio, la directora la pone el Estado y pone determinados requisitos, los docentes, (...) si vos no tenés maestros con títulos no podés estar a cargo de un grupo de pibes. Eso dificulta. En cambio, en la DIPREGEP no. En ese momento en la coyuntura ¿qué dijeron las chicas?: ‘si nos subsidian el 100% estamos hechos, porque nosotros nombramos el director...’” (Director de Alternativas Educativas, 2006-2007).

c) Finalmente, por los vínculos ya contraídos previamente, fue desde la DAE que se asumió la “mediación política” para que los primeros jardines conveniados de La Matanza (los de la Coordinadora de JC) pasaran a la órbita de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP - Res. 3800). Sin embargo, esta opción sólo alcanzó a ese grupo de 13 experiencias. El resto de las organizaciones y redes, analizando las potencialidades, pero fundamentalmente las limitaciones que este camino implicaba, decidió seguir luchando por lograr su reconocimiento específico como “jardines comunitarios”, teniendo en cuenta la infraestructura y el anclaje territorial del espacio, el perfil de las educadoras y el sentido político de la experiencia:

“... el reconocimiento por DIPREGEP es muy burocrático (...) tienen requisitos que por ahí los JC no los pueden cumplir, o sea, la sala tiene que ser muy amplia, tienen que tener unas ciertas medidas, unas ciertas normas que ellos los imponen (...). Y otra cosa es también que (...) los de la Coordinadora muchos tienen DIPREGEP, pero también tuvieron grandes problemas porque las maestras que venían no tenían el perfil comunitario” (Referente Red Lucero del Alba-FTV-La Matanza).

“... esta resolución lo que permitía era articular con DIPREGEP y que el jardín nombraba a sus docentes, que era a lo que nosotros aspirábamos. Nosotros como JC lo que queremos es que nos respeten en cuanto a esencia, en cuanto a la modalidad de trabajo que nosotros tenemos, y que nosotros pongamos a las personas que están trabajando con nosotros. (...) Porque (...) venir a un JC creo que para una chica que viene no solamente con el título sino con el estatuto docente bajo el brazo, es chocarse contra la pared. (...) Porque por ahí nosotros no nos limitamos a qué es lo que puede hacer el docente (...), es otro nuestro trabajo. (...) somos más maestras con un vínculo mucho más cercano al alumno, a las familias, a la comunidad, que mi rol docente” (Referente Red Unidos-La Matanza).

“Por ahí fue más fácil la resolución 3800 de entrar a DIPREGEP, pero (...) nosotros no compartimos muchas cosas (...) porque no hay un JC que nazca con la idea de ser un bien ganancial (...) porque no creemos en esa cuestión de ponerle un precio por lo que soy” (Referente Red Unidos-La Matanza).

El recorrido hasta aquí realizado da cuenta de las complejidades que supone la institucionalización de experiencias que surgen por fuera del sistema cuando no existen canales burocráticos predefinidos que permitan encuadrarlas, sino que los mismos van definiéndose como resultado de los procesos de lucha y negociación entre los diversos actores involucrados. Esta situación habilita, entonces, tanto la lucha de las organizaciones por crear mecanismos que reconozcan su especificidad, al tiempo que lleva a las autoridades de la DGCyE a ensayar modelos “alternativos” que *tiendan* a su oficialización con el fin de garantizar la inclusión:

“No es que siempre tiene que haber una alternativa pedagógica para el reconocimiento de los no incluidos. Pero mientras haya no incluidos tiene que haber alguien para su reconocimiento que los incluya. Y no siempre los niveles

y las modalidades del aparato burocrático formal tienen posibilidades de incluirlo, o tiene intención o tiempo para hacerlo” (Director Provincial de Información y Planeamiento Educativo, 2005-2007).

Podemos concluir que en esta primera etapa, la creación de la DAE y las diferentes propuestas impulsadas significan un avance en términos incorporación de las organizaciones sociales y de las experiencias pedagógicas que éstas despliegan al campo de las políticas educativas de la DGCyE – hasta entonces sólo atendidas desde las carteras de Desarrollo Social. Sin embargo, desde el punto de vista de la oficialización de los JC, las líneas de acción implementadas resultan *precarias*, tanto en lo que refiere a las condiciones de trabajo docente como al reconocimiento efectivo de los proyectos político-pedagógicos que suponen. Lo que se pone en tensión, en definitiva, es la posibilidad de que cada colectivo logre conservar un margen de autonomía para definir aspectos sustanciales de su proyecto, en el marco de las disputas por ser incluido como parte de oferta oficial del sistema educativo de nivel inicial. Veamos cómo continúa el proceso.

Hacia el Programa “*que hicimos*”, pero por la puerta del costado...

La etapa que se abre con la gestión de Mario Oporto (2008-2011) muestra que la cuestión de los JC persiste en la agenda de la DGCyE, aunque presenta algunas diferencias considerables respecto del período anterior, sobre todo en relación con los actores que asumen protagónicamente las disputas y negociaciones en este proceso, así como en los modos de construcción política, y en las políticas que se terminan definiendo.

Una primera cuestión a señalar es que a partir del 2008, Alternativas Pedagógicas (nuevo nombre para la DAE) queda bajo la Dirección de la FTV, la única de las organizaciones *filokirchneristas* que impulsó una red de JC en el conurbano. Desde los testimonios relevados, esta situación representó una oportunidad política para avanzar en la coordinación entre las diferentes redes y jardines para la lucha *corporativa* por la oficialización:

“... ya sabíamos que en Educación había un espacio en donde podíamos entrar. ¿Qué hicimos? Nos juntamos (...) y dijimos: ‘si Alternativas existe, vamos a estar allá. (...) Una vez a la semana íbamos un grupo a La Plata hasta que nombraron al nuevo Director de Alternativas (...) que venía de la FTV. Al ser un compañero (...) un militante social (...) era docente (...) en las zonas más pobres de Matanza (...) tenía otra visión del distrito y otra visión de la población. Entonces ahí plantamos bandera. Ahí hicimos el ejercicio de presión de que nos vean. Nuestra primera tarea era que vean que existimos. [...] el tiempo que estuvo [el Director de AP]¹⁴, se encargó de unirnos, de aglutinarnos, no solo Matanza, sino de otros distritos, ahí nos conocimos en jornadas de capacitación organizadas por DAP. Pero como veíamos que no había avance, más que talleres, entonces, empezamos a reunirnos...”
(Referente Red Unidos-La Matanza).

¹⁴ En 2009 es reemplazado por otra militante de la FTV.

Este proceso se vio estimulado, además, por el acompañamiento sostenido de legisladoras nacionales y provinciales del FPV, todas ellas integrantes de organizaciones como el FTNyP, el ME y la propia FTV, que tenían o habían tenido vínculos cercanos con diversas experiencias de JC (como Sandra Cruz y Adela Segarra) o que directamente provenían de allí (como Alicia Sánchez), y que resultaron un factor clave por el potencial simbólico que supone contar con el apoyo público de diputadas oficialistas, así como por el capital político que ellas detentan para incidir sobre las decisiones de las autoridades de la DGCyE:

“Adela da el punto de partida con el tema del proyecto de ley y Alicia y Sandra lo continúan (...) terminan siendo políticamente las gestoras de este acuerdo con Oporto. Se sientan con Oporto, con [el Director de Políticas Socioeducativas], hacen el trabajo político, participan de las jornadas, frenan los quilombos cuando hay que hacerlo, diciendo ‘vamos a acordar políticamente’ (...) Son las tres compañeras que desde lo político son el puente; es esta cuestión de cambiar la cosa desde adentro. Ellas son las compañeras que ya son parte de la gestión desde lo legislativo y hacen este trabajo” (Referente de la Secretaría de Educación del ME, Coordinador territorial de la DPPSE 2008-2011).

Esta articulación entre representantes de más de cien jardines del conurbano bonaerense con las legisladoras y sus asesores/as se materializó a fines del 2008 en la conformación de la Mesa provincial de JC, espacio que sirvió de canal orgánico tanto para la discusión y toma de decisiones colectivas y unificadas entre actores que hasta entonces desplegaban sus disputas de manera aislada e individual, como para sostener una interlocución común con las autoridades de la Dirección de Alternativas Pedagógicas (DAP) y de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (DPPSE), de modo tal de potenciar su capacidad de presión para avanzar en sus reivindicaciones¹⁵:

“... hay un antecedente de que el sistema se siente a dialogar con los comunitarios, (...) pero los comunitarios cada uno por su lado, no? Entonces lo que hace la mesa, de alguna manera, es unificar el discurso, unificar el pedido, intentar unificar una propuesta pedagógica (...) no había ‘charlo con uno, charlo con el otro’. No, se empieza a plantear lo organizativo, que es en realidad lo que hace crecer, la organización es lo que hacer irrumpir adentro del sistema” (Asesora Diputada Nacional Adela Segarra, militante del ME).

Como resultado del proceso de co-construcción política entre los integrantes de la Mesa provincial de JC y las autoridades de las diferentes direcciones de la DGCyE involucradas, se terminó elaborando, entonces, el **“Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”**, aprobado como programa especial de la DPPSE, bajo resolución del Consejo General de Educación en enero de 2011 (Res. 65/2011).

¹⁵ Al espacio de la Mesa provincial de JC, se suman las mesas distritales que organiza la DAP a partir del 2009 para canalizar el diálogo y la discusión con todos los JC de cada uno de los distritos, muchos de los cuales, por diversos motivos, no integraron la Mesa provincial. Como esta ponencia está centrada en las políticas diseñadas, y no específicamente en el análisis pormenorizado del proceso de construcción de las mismas, no tomamos en consideración las cuestiones discutidas en esos ámbitos ni las perspectivas de los actores involucrados. Será una dimensión primordial a incorporar en la futura tesis.

Sin embargo, pese a que todos los actores involucrados coinciden en señalar que esta política representó un avance hacia la oficialización de los JC, este camino no estuvo exento de conflictos y negociaciones, fundamentalmente vinculados con las dificultades y desafíos que supone el reconocimiento de experiencias comunitarias con *“otra educación, (...) otra pedagogía, (...) otra gente que también educa”*¹⁶ dentro de un sistema educativo con tradiciones, normativas, jerarquías y actores con saberes política, social e históricamente legitimados.

En este sentido, la propia definición sobre “lo comunitario”, tomando en cuenta sus especificidades respecto de la oferta oficial, sobre todo en lo que refiere al perfil de las educadoras que es lo que, en gran medida, da coherencia al proyecto, se convirtió en objeto de disputa, ante el “temor” por parte de los JC –en palabras de una funcionaria de la DPPSE– *“de no ser fagocitado por el sistema”*:

“hablaban mucho del carácter comunitario (...) distinto a una maestra de nivel inicial (...) sistemáticamente se apelaba al argumento de: ‘las maestras faltan, nosotros no faltamos nunca, nosotros estamos todo el día, ellos cuatro horas, ellos cobran, nosotros no’ (...) hacían mucho hincapié en revisar el carácter social, los modos de organización, querían que eso se contemplara” (Asesora DPPSE 2008-2011).

“... ellos en todo momento reclaman no perder su impronta educativa [...] ellos querían un reconocimiento sobre todo al personal que ya estaba, (...) peleaban para que su personal fuera reconocido, capacitado o lo que sea, pero querían seguir conservando de alguna manera su planta...” (Directora de Alternativas Pedagógicas 2009-2011 y Militante de la FTV).

En este proceso de construcción del “Programa...”, cabe recuperar el impacto que tuvieron tanto las nuevas regulaciones sobre la educación de nivel inicial que –como señalamos en el apartado anterior– habían plasmado en la LEN y en la LEP, como el establecimiento a partir del 2009 de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Decreto N°1602/09), que prevé como requisito el cumplimiento de la asistencia escolar, cuestión que apresuró la legalización de los JC que atendieran a niños/as dentro del tramo de edad obligatorio a nivel nacional (sala de 5), a través de la asignación de un número de CUE (Clave Única de Establecimiento) a cada jardín, que permite a los padres certificar la escolarización de sus hijos/as. El año 2010, entonces, estuvo destinado al relevamiento de los JC existentes, a fin de otorgar los CUE correspondientes.

En consonancia con los que postulan las legislaciones educativas, y en el marco del proyecto político nacional más amplio que asume la *“reconstrucción y recuperación de las obligaciones del Estado”*, se fundamenta la creación del “Programa...” en la *“necesidad de reconocer las prácticas pedagógicas y educativas de un conjunto de organizaciones comunitarias que garantizaron el ejercicio del derecho a la educación cuando el Estado estuvo corrido de sus obligaciones básicas”*, por lo que se propone *“generar y potenciar acciones que favorezcan el reconocimiento de (este tipo de)*

¹⁶ Militante del ME y asesora de la Diputada Nacional Adela Segarra.

experiencias (...) priorizando aquellas que han definido como principal objetivo la inclusión educativa de los niños que –producto de la aplicación de las políticas neoliberales– han sido marginados y excluidos del derecho a la educación”.

Se establece como destinatarias, entonces, a todas las instituciones que en el territorio provincial prestan servicios socioeducativos de carácter comunitario de nivel inicial; gratuitos; con 5 años de antigüedad en territorios de alta vulnerabilidad, atendiendo a niños/as del radio educativo que no tienen acceso a establecimientos del sistema; que no están oficializados bajo ninguna órbita y que manifiesten su voluntad de participar a través la firma de un acuerdo de partes con la DGCyE.

Se definen como parte de la “Educación infantil comunitaria” a todas aquellas propuestas que surgen de la propia comunidad y como resultado de instancias previas de organización colectiva para la resolución de problemas comunes, con fuerte carácter transformador de la realidad circundante; que se impulsan frente a la ausencia de ofertas acordes a las demandas; que promueven la inclusión a partir de espacios de escolarización con fuerte impronta social; que conjugan elementos de educación formal y no formal; que propician la praxis horizontal, de carácter solidario y colectivo, abierta a todos los involucrados en el hecho educativo; y que respetan las particularidades culturales de la comunidad de origen.

Mediante la adhesión al Programa, las entidades se comprometen a participar y promover el desarrollo de políticas socioeducativas para la formalización de experiencias comunitarias; facilitar toda la información requerida por la DGCyE; adecuar los contenidos pedagógicos al diseño curricular para el Nivel Inicial; cumplir con las instancias de capacitación y formación, y aceptar los lineamientos de la supervisión. La DGCyE, por su parte, debe ocuparse del diseño de dichas políticas, instrumentar y evaluar las propuestas de capacitación del personal; y gestionar los recursos financieros para aportar a las instituciones en la remuneración de sus recursos humanos.

En función de la heterogeneidad de perfiles entre las educadoras que trabajan en los JC, y luego de un proceso de negociación entre la Mesa provincial, las autoridades de la DDPPSE, la DAP, la Dirección de Inicial (DPEI) y referentes del SUTEBA, se definieron 3 propuestas formativas diferenciadas: a) la capacitación regular del nivel inicial para las docentes tituladas; b) un “trayecto de acompañamiento” para quienes contaban con título secundario, pero no con título habilitante, cuyos contenidos fueron definidos en forma conjunta entre la Mesa, la DPEI y la Dirección de Educación Superior y Capacitación, a partir de la combinación entre los lineamientos curriculares de la formación docente para el nivel y los principios de la pedagogía *freiriana*, basados en la recuperación de los

saberes previos de las educandas; y c) la inscripción en el Plan Fines para la garantizar la finalización de los estudios secundarios a aquellas educadoras que aún no lo hubieran logrado.

Si bien resta finalizar con el trabajo de campo previsto para la tesis, de los testimonios relevados hasta el momento, es posible identificar una serie de avances y cuestionamientos, tanto respecto del proceso de construcción del “Programa...” como de su implementación¹⁷.

Desde la perspectiva de quienes participaron en la Mesa provincial de JC, se valora, fundamentalmente, la participación protagónica en la construcción de esta política, expresada tanto en la definición de “educación comunitaria” –tal como que quedó plasmada en la letra del Programa–, así como en la posibilidad de incidir sobre los contenidos de la capacitación. En lo que refiere al trabajo de las educadoras, se rescata la remuneración del cargo docente, como cristalización de un acuerdo “histórico” logrado con los gremios, que da cuenta de la progresiva legitimación social y política de sus saberes y experiencias desde los JC.

Entre las principales críticas, y en miras a la institucionalización de la “educación comunitaria” como oferta específica dentro del sistema, diferenciada de la gestión “privada” y “estatal”, se señalan dos limitaciones importantes. Por un lado, el hecho de que la oficialización se materialice bajo la modalidad “programa”, lo cual implica un conjunto de restricciones en tanto se dispone de un monto de recursos específico para el cumplimiento de objetivos delimitados, que desaparecen con su cumplimiento o con el desplazamiento de prioridades, a la vez que se reducen los márgenes de acción puesto que resulta imposible implementar programas universales más allá de los servicios normales del gobierno (Chiara en Gluz, 2011). Esto se visualiza, por ejemplo, en el establecimiento de una fecha límite para la adhesión, por la cual sólo se inscribieron 155 de los 309 JC que figuraban en los registros iniciales (DIE, 2009), generando, así como en la actual paralización de las etapas de implementación pendientes. Por el otro, que la institucionalidad se logre dentro del área de Políticas Socioeducativas como parte de las “alternativas pedagógicas” y no integrados a la oferta regular de la educación de nivel Inicial:

“No podíamos entrar por la puerta grande como nosotros queríamos, entonces la única puerta abierta que nosotros teníamos, en la que encuadrábamos era Políticas Socioeducativas. (...) [La puerta grande] en ese tiempo nosotros la pensábamos desde Inicial con una Dirección” (Referente Red Unidos-La Matanza).

¹⁷ Es preciso aclarar que aunque en el programa aprobado se preveían diferentes etapas para la incorporación gradual de los JC al sistema, hasta el momento sólo se ha completado la primera de ellas (durante el año 2011) que incluyó el desarrollo de las diferentes líneas de formación para el personal a cargo de las salas de 5 y la gestión del financiamiento para las remuneraciones respectivas. Se preveía también la implementación de la supervisión y la cobertura sucesiva entre 2012 y 2013 de las salas de 3 y 4 y los contraturnos, pero desde inicios de 2012 el mismo se encuentra paralizado por cuestiones políticas, fundamentalmente vinculadas con los cambios de autoridades en la DGCyE.

Estos límites, si bien nos refuerzan la certeza que se trata de un “proceso de oficialización” y no de un camino concluido, nos dejan abiertos algunos interrogantes respecto del futuro de estas disputas, no sólo en relación con los canales burocráticos que habría que crear para el reconocimiento específico de estas experiencias, sino también sobre los efectos en términos de políticas públicas para el conjunto que no profundicen la fragmentación y segmentación del sistema, sino que se orienten hacia la democratización. La participación de las organizaciones populares en la definición de políticas que avancen en este sentido resulta imprescindible; los resultados, serán producto de esas luchas.

Bibliografía

- Arias, A. (2004) *La centralidad de las Prácticas Asistenciales en Organizaciones Territoriales. Un estudio de caso en el Segundo Cordón del Conurbano*. Capítulos 1 a 3. Mimeo.
- DGCE - Portal ABC (12/10/2006) “La cartera educativa incorpora experiencias de educación no formal”. En: <http://ed.gba.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgce/v072/default2.cfm?id=4688>
- DGCE (2006, noviembre/diciembre) “Educar es incluir”. En Portal Educativo, Año 1, N° 2. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparadescribir/educar_es_incluir.pdf
- DGCE (2007, Septiembre-Octubre) “Políticas de inclusión e igualdad educativa. Un reconocimiento para fortalecer las alternativas educativas”. En Portal Educativo, Año 2, N° 4. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero04/archivosparaimprimir/68-unreconocimientoparafortalecerlasalternativaseducativas.pdf>
- Forni, P. (2004, septiembre) *Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base. Estudios de caso en barrios de la Matanza*. Serie Documentos de Trabajo Facultad de Ciencias Sociales, N° 029, IDICSO – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador. En: <http://www.monografias.com/trabajos28/practicasorganizativas-articulacion-organizaciones-comunitarias/practicas-organizativasarticulacion-organizaciones-comunitarias.pdf>
- Gluz, N. (2011) “Movimientos sociales y derecho a la educación: luchas en torno al sentido de la educación pública.” Ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de ALAS, 6 a 11 de septiembre, UFPE, Recife-PE. En: http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/17_8_2011_23_36_41.pdf
- Karolinski, M. y Maañón, M. I. (2011) “Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre la ‘gestión social’ en la provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las “VI Jornadas de Jóvenes Investigadores”. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. 10 al 12 de noviembre. Publicación electrónica. ISSN: 2250-4486.
- Karolinski, M. (2011) “Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las “IX Jornadas de Sociología. Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina”. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. 8-12 agosto. Publicación en cd-rom. ISBN: 978-950-29-1296-7.
- Karolinski, M. (2012) “Políticas educativas, organizaciones sociales y kirchnerismo en la provincia de Buenos Aires: el caso de los jardines comunitarios”. Ponencia aprobada para ser presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos “Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (re)configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia”. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. 28 al 30 de Noviembre 2012.
- Karolinski, M. “Construcción de políticas públicas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: avances, tensiones y desafíos en el campo educativo”, en Feldfeber, M. et al. *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. CLACSO-FFyL. En prensa
- Merklen, D. (2004/5) “Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción”. Lavboratorio/n line [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53. En: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm

- Puiggrós, A. y Gómez, M. (coord.) (1994) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores en coedición con IICE-UBA.
- Puiggrós y José, (1994), “Sobre las alternativas pedagógicas”, en Puiggrós, A. y Gómez, M. (coord.) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores en coedición con IICE-UBA.
- Puiggrós, A. (2010) *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Sidicaro, R. (2011, julio-agosto) “El partido peronista y los gobiernos kirchneristas”, en *Revista Nueva Sociedad*, N° 234. En: http://www.nuso.org/upload/articulos/3787_1.pdf
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2005) “La política de los movimientos piqueteros”, en Naishtat, F., Schuster, F., Nardachione, G. et al (comps.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Svampa, M. (2010) “Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”, en *One World Perspective*. En: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo45.pdf>
- Vilas, C. (1995) “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?”, en *Sociológica*, UAM, año 10, N° 28. México.

Fuentes consultadas

- CGE-DGCyE, Res. N° 65: “Programa de apoyo y acompañamiento a las experiencias educativas de nivel inicial de carácter comunitario”
- CFCyE, Res. N° 226/04
- DIE-DGCyE, Relevamiento Anual, 2009
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Nivel inicial-MECyT, Análisis cuantitativo del nivel, 2006.
- DINIECE-MECyT, 2007
- DGCyE - Resolución N° 306/07.
- DGCyE- Plan Educativo 2004-2007.
- DGCyE - Informe para la legislatura. Período 2006/2007
- DGCyE - Res. N° 2.213: “Programa de Apoyo a Proyectos Educativo-Comunitarios”
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.
- Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007.
- Ley provincial 13.574, 2006.

Educación Popular: avances y dificultades. Hacia una investigación participativa.

Ali, Sabrina; Álvarez María Valeria; Ibañez Vanina; Michniuk Natalia, Henriquez Guadalupe; Rivitti María José

Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Río Gallegos

nataliamichniuk@yahoo.com.ar

El tema que nos convoca es la educación popular desde una perspectiva crítica. El objeto de estudio estará focalizado en sus desarrollos en el ámbito zonal y sus posibles vinculaciones con el sistema educativo formal.

La problemática a abordar surge como una preocupación frente a la realidad educativa en general y el divorcio existente entre escuela y comunidad. Partiremos de explorar las prácticas y concepciones pedagógicas vigentes en distintos ámbitos del campo educativo, interpelarlas colectivamente desde una mirada crítica, reflexionar y co-producir propuestas e ideas educativas encuadradas en principios de educación popular, como alternativas pedagógicas situadas, superadoras de las hegemónicas.

Algunos supuestos:

- La ‘cuestión social’ se impone en el campo educativo particularmente, generando nuevas subjetividades e imaginarios sociales, desencadenando la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales en ámbitos escolares y no formales de intercambio socioeducativo;
- Es necesario reconstruir la relación entre la escuela y la comunidad creando lazos de cooperación, intercambio y producción material y simbólica.
- Cada vez más en sociedades fragmentadas como la nuestra, por fuera de las fronteras del sistema educativo, o al borde de ellas, ocurren experiencias con propósitos formativos o simplemente de contención de jóvenes excluidos de la sociedad.

La elaboración del objeto de estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, a través de una interacción dialéctica entre categorías teóricas de nuestro interés, como educación popular, praxis, sujetos pedagógicos, campo socioeducativo. En este interjuego dichas categorías se van configurando de manera singular, según los actores y organizaciones implicadas y los contextos socio-históricos en los que se desenvuelven. Desde esta praxis, se prevé un movimiento espiralado donde, a partir de una acción-reflexión, se avance en la construcción teórica y metodológica.

Los objetivos propuestos se centran en elaborar y concretar propuestas de educación popular con distintos sectores de nuestra comunidad a fin de intercambiar experiencias y saberes, permitiendo la construcción de marcos referenciales teóricos y metodológicos. Asimismo, generar espacios de reflexión colectiva al interior del equipo de investigación y con los actores sociales e instituciones con los que se intercambien experiencias.

El desafío planteado es poder formalizar propuestas pedagógicas alternativas desde una perspectiva crítica en forma participativa, que puedan articularse e implementarse en el sistema educativo formal.

En esta dirección hemos entrado en contacto con diversos colectivos sociales que llevan adelante emprendimientos educativos, para intercambiar experiencias e ir construyendo otros marcos referenciales que nos permitan avanzar en la elaboración de propuestas pedagógicas conjuntas, que integren sujetos que hoy circulan por los bordes o están al margen del sistema educativo formal, recuperando su condición de sujetos políticos; se realizaron diversas actividades de extensión que han sido los espacios hasta ahora que más se han acercado a nuestra idea de coproducción.

Historizando nuestra praxis

Caminante, ¿no hay camino? ¿se hace camino al andar?

A lo largo de los últimos cinco años, hemos ido construyendo la idea de reconocer y trabajar en el necesario entrelazamiento de la “tarea académica” con la comunidad. Idea que en principio surgió como la intención de “acercar” la cátedra Problemática Educativa a la comunidad, haciendo extensivos ciertos contenidos y problemáticas trabajados a distintos actores e instituciones sociales involucrados. “Acercar” que no remite a un extenderse hacia, sino un reconocerse en y con la comunidad. Es por ello que, no sólo pensamos en intercambiar aportes teóricos, sino también vivencias, prácticas específicas, conflictos, certezas e incertidumbres. De esta manera tomó cuerpo el Programa de formación e intervención desde una perspectiva crítica, donde se articulan la formación de grado, la extensión y la investigación. Las distintas actividades o vivencias relacionadas a dicho programa generaron la necesidad de profundizar los alcances de los mismo, a la vez que abrieron nuevos interrogantes y desafíos que dieron origen a un Proyecto de Investigación Aplicada: La educación popular, una alternativa pedagógico-política en los actuales escenarios. Posibles articulaciones con el sistema educativo formal.

Desde esta perspectiva sostenemos que pensar los problemas como problemáticas resulta enriquecedor para el discurso y las prácticas pedagógicas, en la medida que hablar de problemas siempre remite a buscar causas, reeditando una posición que privilegia la búsqueda de los orígenes pero también de los “desvíos”, los “accidentes”. En este sentido consideramos a lo ‘educativo’ como ‘campo’, y a éste como problema. Ello implica multidimensionarlo, analizarlo dialécticamente en movimiento espiralado, poniendo en tensión teoría y práctica, reflexión y acción, condiciones objetivas y subjetivas, etc. Desde esta perspectiva la teoría se constituye en un dispositivo que permite problematizar la realidad.

Advertimos junto a otros investigadores que la realidad en las escuelas es cada vez más compleja, que la segmentación social atraviesa el sistema educativo también profundamente segmentado, que es necesario poder implementar estrategias inclusivas que atiendan a la diversidad y a la desigualdad de la población escolar sin perder el rumbo que el mandato fundacional le legara a nuestras escuelas. Son los escenarios actuales signados por la pobreza, la falta de oportunidades de ascenso social; los quiebres de identidades vinculadas al trabajo, al lugar de origen producto de las obligadas migraciones, la ruptura de los lazos sociales, de lo colectivo, los que enmarcan realidades que debemos comprender, analizar críticamente, reconstruir y problematizar interviniendo sobre esta “nueva cuestión social” (Fanfani, 2007). La llamada ‘cuestión social’ (Rosanvallon, 2007) se impone en el campo educativo particularmente, generando nuevas subjetividades e imaginarios sociales, desencadenando la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales en ámbitos escolares y no formales de intercambio socioeducativo.

En este sentido consideramos que el debate educativo no puede soslayar el problema del cambio social, valorando el énfasis que la Educación Popular pone en las relaciones democráticas y participativas, en la capacidad de investigar y reconocer la cultura popular, de aceptar la diferencia, reconocer lo antagónico, propiciar alianzas que permitan profundizar la democracia, apreciar la diversidad y la pluralidad y contribuir a la transformación.

Haciendo un breve repaso de los talleres y encuentros organizados y desarrollados desde el equipo de investigación, con el fin de habilitar espacios de diálogo con diferentes actores sociales acerca de sus impresiones y percepciones respecto de la realidad y desafíos que enfrenta la educación en los ámbitos locales, podemos mencionar:

Consideramos oportuno mencionar la reflexión que los participantes hicieron acerca de la propia realidad escolar, que fue caracterizada en el reconocimiento de problemáticas tales como: “la ruptura de ciertos lazos sociales, el deterioro social que impacta en la escuela, la desvalorización de la escuela y del rol docente, la des-responsabilización de la sociedad y la familia: los padres que se alejan y depositan en la escuela la responsabilidad de la tarea educativa, la posibilidad de articulación de las necesidades en la relación familia-escuela y de trabajo conjunto, así como las tensiones y contradicciones respecto de las actitudes que los docentes tienen en sus práctica, naturalización de ciertas prácticas reproductivistas¹”, entre otros.

Si bien la asistencia a los talleres y las propuestas realizadas en esos cinco años recorridos ha fluctuado, en función de los sectores o grupos a los que se dirige la propuesta –organizaciones locales y barriales, público en general, docentes y estudiantes, sólo docentes del sistema educativo formal- considerar esta fluctuación en los últimos talleres habilitó al interior del equipo espacios de reflexión acerca de las posibles causas de estas variaciones.

¿Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan? Reflexiones sobre nuestra praxis

“(…) La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (…)” Oscar Jara

¹Primera aproximación al diagnóstico realizado por los participantes del primer encuentro del curso taller Educación popular y escuela: recorridos, experiencias y desafíos UNPA-UARG 2011.

Poder reflexionar sobre nuestra práctica, implica poder situarnos y esforzarnos en sistematizar lo recorrido, decodificando la realidad que hemos construido a partir de lo transitado. Tarea nada fácil ya que demanda un posicionamiento coherente con lo que hemos sostenido desde la presentación de nuestro proyecto de investigación a la fecha. Celebramos esta oportunidad académica de hacer un alto y volver sobre nuestros pasos, para poder violentar nuestra praxis, tarea poco sencilla que intentamos ejercitar cotidianamente -de la manera más honesta posible- para sostener la imprescindible vigilancia epistemológica que acompaña a toda investigación. De esta forma es que nos encontramos, luego de transitar estos dos años de trabajo, en plena revisión de ciertos objetivos propuestos en el proyecto original, como así también del marco metodológico.

Asumimos como grupo de trabajo el desafío de pensar en la advertencia realizada por Cantero (2006) acerca del lugar que ocupamos como grupo de investigación y extensión universitaria al referirse a las Universidades Nacionales y a los gremios docentes, cuando trabajan desde grupos de investigación y extensión. Señala el autor, que más allá de que las acciones de estos equipos, a veces se complementan en sus propósitos y hasta se solapan en sus producciones con los sectores populares con quienes comparten sus investigaciones, coexisten en vidas paralelas.

A partir de las actividades realizadas, talleres, jornadas y el intercambio con otros colectivos, nos encontramos realizando una tarea de vigilancia epistemológica a nuestras propias concepciones o supuestos que reconocemos en el proyecto de investigación. Bourdieu (2004) hace referencia al “primer obstáculo epistemológico” de toda investigación que es el propio sentido común del investigador, aquello que “ya sabe del mundo”, que son justamente las preconcepciones derivadas de su formación, su condición de clase, en suma, su experiencia cultural y personal. En este sentido, algunos de los interrogantes que nos han surgido y que estamos intentando responder y analizar de manera crítica son:

- Dentro del marco de la Educación Popular freireana: ¿Qué entendemos por “popular”? ¿Por qué se piensa que la Educación popular se dirige a determinados sectores sociales que podemos designar como “desfavorecidos”, “vulnerables”, “pobres”? ¿En qué sentido y a quiénes nos referimos cuando usamos estos conceptos? ¿Cómo distinguir opresores y oprimidos en sociedades tan complejas como las actuales? ¿En qué lugar nos vemos a nosotros mismos como investigadores: dentro de dichos sectores populares, como vanguardia revolucionaria o dentro de la clase opresora? ¿En qué lugar nos ven las personas o grupos con los que trabajamos?

- En cuanto a la relación con los actores sociales con los que trabajamos: ¿Tomamos en cuenta sus necesidades o prevalecen las nuestras como investigadores? ¿Quiénes deciden y definen

los temas y la manera en que se tratan? ¿Qué prejuicios tenemos que nos acercan o alejan de determinados grupos, personas o colectivos y cómo superarlos?

- Si la finalidad es la búsqueda de la transformación. ¿A qué llamamos transformación? ¿Qué es lo que debe cambiar, quiénes, cómo y por qué? ¿Cambio de qué a qué sería? ¿Por qué como investigadores en acción, o a partir del concepto de praxis, creemos que lo que nosotros queremos cambiar coincide con lo que los demás -en especial aquellos con los que pretendemos trabajar en coproducción en la investigación- quieren cambiar?

Estos cuestionamientos son algunas de las ideas que nos hemos planteado y nos estamos planteando en el devenir de nuestro trabajo investigativo, que pretende ser de coproducción.

Otro de los obstáculos o problemas que se nos ha presentado es el poder conciliar los tiempos y las demandas formales del sistema académico de investigación con los tiempos y necesidades reales de un trabajo de este tipo, en el que intentamos crear lazos con grupos de personas u organizaciones sociales determinadas. Somos conscientes que estos vínculos implican un compromiso que muchas veces excede lo estipulado burocráticamente y que no puede abandonarse una vez concluido el período de vigencia del proyecto.

A su vez, las condiciones laborales de dichos grupos -que en estos dos años han sido sobre todo docentes- y las nuestras propias dificultan un trabajo continuo. La falta de tiempo para reunirnos, para sostener las convocatorias o propiciar una participación constante de los docentes en todo el proceso investigativo impactan en la posibilidad de concreción de nuestros objetivos y en acercarnos a la búsqueda Investigación Acción Participativa.

Uno de los desafíos que se nos presenta entonces, para la segunda etapa de nuestro proyecto de investigación es lograr habilitar espacios de trabajo desde la IAP, reconociendo la imposibilidad de pretender que todo el proceso de investigación implique esta perspectiva metodológica, pero apuntando a generar momentos en los que la investigación se alimente y a la vez nutra la acción participativa de todos los sujetos involucrados.

Habiendo cumplido con algunos de los objetivos expresados en el proyecto original:

- Elaborar y concretar propuestas y encuentros de educación popular con distintos sectores de nuestra comunidad y de la región patagónica a fin de intercambiar experiencias y saberes, permitiendo la construcción de marcos referenciales teóricos y metodológicos.
- Generar espacios de reflexión colectiva al interior del equipo de investigación y con los actores sociales e instituciones con los que se intercambien experiencias

Podemos mencionar como avances la realización de un diagnóstico de la situación del sistema educativo formal y de las expectativas de los actores a partir de lo recabado en los talleres y jornadas. El registro audiovisual, escrito y vivencial de estas actividades fue y es el insumo básico desde el cual se identificaron categorías y conceptos para una profundización y análisis teórico. Nos queda pendiente ahondar en este tratamiento y realizar una devolución al grupo participante, que permita nuevas relecturas.

Jara (1994) advierte sobre la necesidad de precisar luego un eje de sistematización, un hilo conductor que atraviesa la experiencia y que está referido a aquellos aspectos centrales de esas experiencias (en nuestro caso, podríamos pensar en qué eje nos interesa profundizar que atraviesa las distintos talleres, jornadas y encuentros realizados) que nos interesa sistematizar. Para ello es fundamental poder elaborar el contexto teórico; recuperar el proceso vivido: reconstruyendo la historia y ordenando y clasificando la información; reflexionar por qué pasó lo que pasó: la interpretación crítica del proceso vivido, para llegar así a formular conclusiones y comunicar los aprendizajes.

Cabe destacar como logro, la ya mencionada vigilancia epistemológica que nos ha permitido acotar acciones, precisar conceptos y repensar objetivos. Las discusiones que se han generado a partir de las tensiones antes mencionadas, nos enriquecen, propiciando la reflexión y el desafío constante. Esta autocrítica nos ha permitido ir conformándonos como grupo con un compromiso muy fuerte de parte de cada uno de los integrantes del equipo de investigación, donde construimos el conocimiento de manera conjunta y horizontal, valorándose todos los aportes.

Otro de los avances es la conformación de un grupo de docentes interesados a partir de su participación en talleres, que también manifestaron su compromiso de seguir adelante en otras actividades que desarrollemos. Esto nos permitiría tener una inserción concreta en instituciones y que estos docentes sean quienes puedan formar parte del equipo de investigación, así como ser multiplicadores de la tarea y de las reflexiones en sus ámbitos de trabajo.

Rigal (1995) nos invita a pensar la posibilidad de construir una propuesta transformadora que permita superar el divorcio instituido educación popular-escuela incorporando la dimensión histórico-institucional de las propias escuelas. Sobre este último desafío, Do Vale (1996) refuerza la invitación, diciéndonos que es necesario que la acción transformadora sea respaldada por el coraje, por la osadía, ahuyentando el miedo existente, convirtiendo el existir en una posibilidad. Para eso es esencial que el educador progresista intente comprender el espacio social donde él actúa para

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

‘descubrir’ exactamente con quién puede contar, con quién no puede. El ‘mapeo’ ideológico de la institución donde el educador está, le posibilitará saber hasta dónde puede avanzar en el sentido de superar los límites y hasta dónde tiene que ceder hoy en función de no obstaculizar las posibilidades de mañana.

Es a partir de esta concepción que nos parece fundamental propiciar una propuesta de trabajo con los docentes a fin de poder superar la reducción instrumental acerca de la educación popular, idea que apareció expresada en la mayoría de sus expectativas en los primeros intercambios realizados y que sin embargo, se contradecía al momento de pensar prospectivamente en una escuela más inclusora y comprensiva que diera respuesta a la realidad de la población que atiende y con la que interactúa. Por otra parte, y teniendo en cuenta la necesidad de acercar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad, creemos importante comenzar un trabajo sistemático con un barrio periférico de nuestra localidad, compenetrarnos de la realidad que viven y de sus expectativas y valoraciones respecto de la escolaridad de sus hijos y de la educación en general, para ir tejiendo vínculos posibles con alguna de las escuelas a las que concurren, identificando docentes dispuestos a trabajar conjuntamente y proyectar alguna estrategia de trabajo pedagógico superador de propuestas homogeneizadoras y tradicionales, factible de realizarse en las instituciones educativas con cierta continuidad y una progresiva participación de la comunidad.

Para ir cerrando estas reflexiones creemos que los aportes del proyecto que nos ocupa, se centran en intentar la creación conjunta de conocimiento, buscando sobrepasar las barreras de la academia, para superar la concepción y la práctica de la investigación como tarea exclusiva de determinado grupo por sobre otro. Explicitar la necesidad de relacionar la universidad con la comunidad parecería una obviedad, la cual estamos intentando repensar, resignificar. Considerarnos como docentes investigadores implica actualizar el compromiso ético y político que conlleva esta tarea, siendo conscientes de nuestras posturas y obligándonos a explicitarlas en todo momento.

Sostenemos la necesidad de romper con las prácticas educativas formales bancarias que se dan en los distintos niveles, revalorizando la escuela como un espacio democrático de lo público donde otra educación puede ser llevada a cabo, puede ser vivida. Una escuela donde la educación popular entre, forme parte, circule, sea aprehendida por los sujetos permitiendo quebrar con prácticas instituidas, materializándose así el pretendido vínculo entre la escuela y la comunidad.

Bibliografía

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

-
- BOURDIEU, PASSERON y CHAMBOREDON “El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos” Siglo XXI. Bs. As. 2004
- Do VALE, A M “Educación popular en la escuela pública” Cortez editora. Sau Paulo 1996
- JARA, O Cómo sistematizar. Una propuesta en cinco tiempos En “Para Sistematizar Experiencias, Una propuesta Teórica y Práctica” Tarea Lima 1994
- APPLE, Michael y BEANE J.A. Comps “Escuelas democráticas” Morata Madrid 1997
- FERNÁNDEZ RIVAS, L. “Construyendo el problema de investigación” México Depto. de Educación y Comunicación 1998
- FREIRE, P. “Pedagogía de la tolerancia”. Bs.As. Fondo de Cultura Económica 2007
- FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, P. ¿Extensión o Comunicación?. La concientización en el medio rural”. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. 1973
- FREIRE, P. La naturaleza política de la educación. Madrid. Planeta-Agostini
- FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI. 1988
- IGLESIAS, R. “De carambas, recórcholis y cáspitas. Una mirada trashumante de la educación” Comunicarte Córdoba 2003
- PUIGGRÓS, A. “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”. En: GADOTTI, M. y TORRES, C. A. –Comp-. EDUCACIÓN POPULAR. Crisis y perspectivas. Bs. As. Miño y Dávila. 1993
- PUIGGRÓS, A. (dirección) y RODRIGUEZ, L. (coordinación) Saberes: reflexiones, experiencias y debates. Buenos Aires. Galerna. 2009
- RIGAL, L. “Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular”. En Cultura y Política en Educación Popular. CIPES. Uruguay 1995

Interpelaciones Mapuce por “otra” educación y su procesamiento en las escuelas primarias

Valdez María Cristina

Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT).

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad Nacional del Comahue.

riosmelube@yahoo.com.ar

El presente trabajo reflexiona acerca de las tensiones que se producen en las escuelas de las comunidades respecto de las demandas mapuce por una educación “otra”, entendida esta interpelación en sentido amplio, institucional, curricular, metodológico, etc. Uno de los interrogantes que comprende esta propuesta es acerca de la relación y o reacción que las escuelas construyen en el marco de estos procesos de reivindicación mapuce.

Inicialmente la pretensión ha sido relevar algunas de esas demandas y cómo están siendo procesadas en las escuelas, realizando un trabajo en profundidad en algunas de estas instituciones. Una de estas experiencias es el traspaso de la escuela religiosa Albergue Mamá Margarita a la órbita estatal para que desarrolle un proyecto intercultural, como resultado de la lucha y reivindicación comunitaria.

Esta propuesta se sostiene en el enfoque cualitativo de la investigación social: tanto para la recolección de la información como para la construcción interpretativa de los datos y comprensión teórica. El trabajo etnográfico incluye procesos de observación, escucha, montaje performativo y reflexividad a partir de los cuales los discursos y el actuar se conforman en textualidades a interpretar.

La propuesta de trabajo se inserta en el proyecto Interculturalidad, epistemología y decolonialidad: la emergencia de “otros” saberes en las luchas mapuce por educación, territorio y cultura. El plan de trabajo se corresponde con uno de los objetivos específicos orientado a relevar las tensiones que se producen en las escuelas de las comunidades respecto de las demandas Mapuce por una educación “otra”, entendida esta interpelación en sentido amplio, institucional, curricular, metodológico, etc.

Durante el primer periodo de trabajo se relevaron algunas de las demandas y cómo están siendo procesadas en las escuelas. Optando por realizar una indagación profunda de una experiencia particular: la que se desarrollo en la exescuela Mamá Margarita, escuela religiosa y Albergue. Algunos de los interrogantes fundamentales que comprenden esta propuesta son por un lado la

relación y o reacción que las escuelas construyen en el marco de estos procesos de reivindicación mapuce. Por otro, la posibilidad de la presencia de contenidos de la cultura mapuce en la escuela. Estos interrogantes surgen y se reconstituyen el contexto de movilización (ej. las recuperaciones territoriales) del cual los niños y niñas mapuce son parte, acompañando por lo general a sus mayores. Reivindicaciones que sostiene una pretensión más abarcadora en donde se proclama que la educación sea afín a la proyección económica, social, política y cultural del pueblo mapuche en su conjunto, el que en estos momentos se encuentra proyectando “Planes de Vida” para cada una de las zonales.

Para acercarse al conocimiento de estos aspectos se sostienen los siguientes objetivos de conocimiento específicos

- Relevar las demandas mapuches con relación a la escuela.
- Relevar cómo están siendo apropiadas, consideradas y o implementadas en la institución educativa

Importa reconstruir la forma en que estos procesos se convirtieron en proyectos concretos y como se ha trabajado y se siguen trabajando las relaciones entre la institución, la comunidad y los organismos estatales encargados de la administración de la educación pública.

Abordaje teórico

Esta propuesta de investigación se propone releva la forma en que las demandas Mapuce por una educación otra entran a la escuela poniendo énfasis en la discusión epistemológica que este acceso adopta.

Teóricamente me situó en una teórica crítica deconstructiva de las formas en que lo “otro” ingresa a la escuela entendida esta como institución hegemónica. También me pregunto acerca de cómo este “lugar” otorgado para el conocimiento mapuce puede pensarse desde la opción decolonial. En este sentido la pregunta es acerca de que conocimientos “otros” pueden considerarse decoloniales.

La movilización y demanda mapuche por educación ha tenido como respuesta el desarrollo de distintas iniciativas de educación. Estas iniciativas si bien contribuyeron a impulsar los debates sobre la situación de los derechos de los niños y niñas de pueblos originarios para acceder a una educación en donde sus repertorios culturales fueran tenidos en cuenta, y no discriminados, no han conseguido cambios sustanciales.

En la práctica, al momento en que la escuela va accediendo a una visión intercultural ésta queda, por lo general, reducida al tratamiento de aspectos de la cultura. Las comunidades, y en particular las organizaciones confederadas están demandando no sólo participar en estas prácticas sino

gestionar la vida y proyección misma de las escuelas. Esta distancia entre lo que acontece y lo que se reclama da cuenta de la tensión constante entre interculturalidad y autonomía que enmarca la problemática de este plan de trabajo.

Un concepto central es el de *interculturalidad extendida* que hace referencia a una educación intercultural para toda la sociedad y no sólo para los Pueblos Indígenas a la vez que intenta ir más allá de lo educativo, situándose como estrategia general para hacer frente a las políticas monoculturales de los estados latinoamericanos.

Enfocar la problemática de la inserción de saberes Mapuce en la escuela implica, por un lado, reconocer que la importancia de estos saberes radica en que se constituyen desde la experiencia de vida del sujeto en situaciones concretas (no del “sujeto educativo”) y que, en este caso, posibilitan o niegan la elaboración e instalación de la trama social y de la vida cultural del pueblo mapuche en el currículum escolar. Por otro lado, implica analizar esta incorporación de saberes a partir de ajustes y tensiones con las conceptualizaciones que configuran hoy la escolarización del currículum: tales como las teorías constructivistas y cognitivas del aprendizaje, la formación basada en competencias y los objetivos de mejoramiento de calidad y equidad, entre otras. Se entienden los saberes Mapuce no en términos de purezas cognitivas absolutas sino construidos en redes de articulaciones prácticas (simbólicas, sociales y políticas) que se entretrejen con el ordenamiento de las relaciones entre los seres y sus entornos.

Poner la mirada en el campo de la escuela - como espacio donde los saberes se movilizan, interconectan y dialogan o conflictúan con otros saberes y conocimientos disciplinares, y en las concreciones de las políticas educativas - significa abordarlos desde la dinámica y amplitud de sus redes constitutivas. Dice Chervel que la escuela no es un espacio receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad y Gvirtz et al. (s/f) agregan que la escuela no se reduce a un ámbito de reproducción de la cultura (que se produce fuera de ella) sino que se establece como un ámbito de práctica social diferente, con reglas y productos que le son propios, en las llamadas prácticas discursivas escolares, entendidas como producciones discursivas de y en la escuela. Por ello, los saberes y las prácticas escolares en cuestión deben abordarse desde una perspectiva no esencialista, y desde un concepto de identidad como proyecto y no como cosificación.

Otro sustento teórico de esta propuesta se encuentra en *el pensamiento colonial/geopolítica del conocimiento*, con la referencia de autores como Quijano, Mignolo, Castro Gómez y otros/as (Lander (1993). Uno de los conceptos centrales es el de colonialidad del poder/colonialidad del saber. Según vemos, por ejemplo en (Lander 2000; Mignolo 2007) se trata de una geopolítica del conocimiento cuya hegemonía epistémica surge del singular poder de nombrar por primera vez,

crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son o no legítimos, y establecer una visión de mundo dominante. Dicha concepción es impuesta a los colonizados para subalternizar sus culturas y sus lenguas. Resulta pertinente para problematizar esta idea, el concepto enunciado por Gayatri Spivak de “violencia epistémica” la que siguiendo a Belasteguigoitia “consiste en: “la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos. Así como los conceptos de diferencia y de matriz colonial: que remite a las luchas entre posiciones hegemónicas y subalternas al interior de las epistemes geopolíticamente situadas.

Otro referente es el de Interculturalidad Epistémica, que en esta línea no funciona como una lógica de adición sino de disidencia y de nuevas articulaciones. De aquí me parece que surge una advertencia para mi propia mirada sobre estos procesos: no se trata de un estudio de la cosmovisión Mapuce sino de la emergencia de saberes “otros” enraizados en esa cosmovisión como proyecto intercultural en lo social, lo político, lo económico, y lo epistémico, y cómo todo esto va siendo construido en la cotidianeidad de las escuelas.

Metodológicamente esta propuesta se sostiene en el enfoque cualitativo de la investigación social: tanto para la recolección de la información como para la construcción interpretativa de los datos y comprensión teórica. En la dimensión del trabajo de campo etnográfico se realizaran registros escritos y audiovisuales. El trabajo etnográfico incluye procesos de observación, escucha, montaje performativo y reflexividad a partir de los cuales los discursos y el actuar se conforman en textualidades a interpretar. En la indagación performativa resulta clave la implicancia del sujeto que investiga en los hechos que investiga, y que permite la reflexión con el otro sobre *su* y *mi propia* biografía educativa. Así, la interpretación y explicación son momentos hermenéuticos que forman parte del trabajo de campo, así como de la etapa de descripción analítica (cfr. Ricoeur 2001). La perspectiva de los actores se releva en la institucionalidad escolar a través de la comprensión interpretativa de las acciones, estrategias y sentidos que se ponen en juego en la constitución curricular de los saberes mapuche.

Avances:

En este momento me propongo compartir los avances alcanzados y realizados durante el año 2010-2011 a partir de la reelaboración del informe de avance. Esta ampliación implica desarrollar los puntos de la primera descripción analítica,

denominado metafóricamente: LA ESCUELA ENCLAUSTRADA/LA ESCUELA RECUPERADA. Esta metáfora pretende plasmar en pocas palabras las implicancias que tenían las demandas de educación de la comunidad Mapuce Paynefilu, iniciadas en la escuela 357 ex “Hogar Mama Margarita” de pampa del Malleo. Demandas de apertura a la participación y de cierre y finalización de la educación religiosa impartida en esta escuela.

Como resultante del trabajo de campo realizado en el periodo 2010-2011 y principio del 2012 fundamentalmente entrevistas, se pudo matizar diversos aspectos que anteriormente no estaban detallados. En esta presentación retomo las referencias a las relaciones entre comunidad y Consejo Provincial de Educación en el periodo de transición hacia una escuela intercultural. La selección de este aspecto se sostiene en la conjetura de que es en las respuestas realizada por este organismos a las demandas comunitarias, donde se plasma una determinada concepción de interculturalidad que se relaciona más, con una tendencia hacia el conservadurismo que a la democratización de los procesos educativos.

Parto de definir que las modalidades que adoptaron las respuestas del organismo de Educación de la provincia, revela que más que una escuela intercultural construida colectivamente lo que se está haciendo es situando una visión unívoca de “atender lo diverso”, la sostenida por este organismo, como si se tratase de una configuración participativa. Lo que no significa que el organismo desconozca las demandas de las comunidades Mapuce sino que las reubica en estructuras existentes. El siguiente fragmento es ilustrativo de lo que vengo diciendo:

“Fue como un barajar y un dar de nuevo y a partir de eso se pensara en la escuela que se quería, con la carga horaria que los padres o la comunidad esperaban. La conformación de una comisión de estudio para la gestión comunitaria en el ámbito de los convenios constitucionales, las constituciones nacional y provincial para dar cumplimiento en mayor medida a los derechos de los pueblos originarios. (Entrevista referente CPE: M. V.)

Las soluciones oficiadas por el organismo han sido gerenciadas “desde arriba” presentándose bajo la formas de alternativas pero que en definitiva delimitan los alcances de las decisiones comunitarias. Asimismo las soluciones implican resolver emergentes, nada hace el organismo en lo que tenga que ver con la práctica docente menos aun interfiere para mejorar las relaciones entre los diversos actores. De esta manera se procedió cuando se decidió que estructura de funcionamiento tendría la escuela: “yo estudiando la situación haciendo un análisis viendo la planta funcional viendo que posibilidades habían y ofreciendo a ellos la posibilidad de que eligieran entre tres opciones en este momento no me las acuerdo yo decía que eran plan A plan B y plan C.

Claro arme esquemas y en una asamblea que se hizo acá en el CPE se resolvió cual de esa era la más promisoría, que es la que está en vigencia hoy. (Entrevista referente CPE: M. V.)

Las formas estratégicas que adoptan las respuestas del Consejo Provincial de Educación van configurando el término de lo reclamable, de aquello que puede ser objeto de disputa.

Algunas de las cosas que resolvió el organismo de educación fue inicialmente dar fin a la existencia del albergue en respuesta, según lo declara la entrevistada a las objeciones que hacían a esta modalidad de funcionamiento la comunidad. Resuelto esto, tuvo que ofrecer alternativas para ver qué hacer con la infraestructura existente: “una de las cosas que hubo que revertir fue eso que la escuela dejara de ser albergue. Eso también implicó que se tuviera en cuenta la infraestructura edilicia que había en ese momento en ese lugar y el aprovechamiento que se iba a hacer de esos espacios para que no sean ocupados en fines que no eran los que la comunidad aspiraba. (Entrevista referente CPE: M. V.)

Otro punto, fue la inclusión dentro de la institución de miembros de la comunidad, como lo refiere la entrevistada: “y además otra cosa que hubo que tener en cuenta de que se pudiera incluir dentro de la propuesta a los Educadores Mapuce que eran gente propia de la comunidad que intentaba transmitir los saberes culturales del pueblo Mapuce y que pertenecía también a la comunidad Payneofilu”. (Entrevista referente CPE: M. V.).

Y Un tercer punto, quizás el más relevante por resultar una novedad en las formas en que históricamente se trabajaba la interculturalidad en la provincia es la creación de una Comisión Intercultural denominada en ocasiones Comisión de Estudio para la Gestión intercultural.

Retomo los puntos dos y tres que están íntimamente relacionados. La Comisión de Estudio para la Gestión intercultural se caracteriza según los entrevistados por su conformación intersectorial y por su horizontalidad en la toma de decisiones. Sin embargo esta comisión que se presenta con alto poder resolutivo y decisorio, es cuestionable. En el siguiente fragmento se informa del carácter perverso que puede adoptar una comisión intercultural como esta:

“El otro día por ejemplo me llamaban por teléfono para consultarme por una decisión de un cambio de turno y que había conflicto en la escuela. Yo le decía que no tenía porque haber conflicto porque era una decisión que se había tomado en el ámbito de la comisión entonces que no tenía que hacerse problemas a lo mejor la directora sola o las educadoras mapuches porque ya lo habíamos resuelto no hay tema de discusión. También por ejemplo hay supervisores que nos dicen nos gustaría participar de las reuniones de comisión y no en las reuniones de la comisión no se participa si vos queras anda como supervisor como vas a visitar a cualquier escuela pero en el ámbito de la comisión es un ámbito sagrado” (Entrevista referente CPE: M. V.)

Fiel a las características “permanente” de esta comisión, cuya envergadura es sacralizada, no se considera posible que se objete alguna decisión tomada en su interior. Esto hace que la comisión llegue a funcionar como espacio de participación en las que no todos tienen asegurada su representación o aun cuando aparentemente la tienen, estén ubicados en desigual condición para la toma de decisión. Esto deriva en que funcione más como estructurante de la realidad intercultural que estructurada por ella. Esto se vuelve peligroso si apuntamos el carácter cerrado que adopta esta comisión.

Retomando las decisiones tomadas en el marco de esta comisión se pueden sugerir algunas cuestiones:

- La comisión se toma atribuciones que le corresponden a áreas específicas del Consejo Provincial de Educación en este caso a la dirección de primaria. Por ejemplo en la elección del maestro de actividades prácticas en respuesta a las demandas específicas realizadas por la comunidad. Definiendo quienes y que actividades prácticas será dadas en esta escuela.
- La comisión elabora criterios de elección específicos para la determinación del maestro de lengua y cultura Mapuce. Procedimiento diferente en el resto de las escuelas. Como lo grafica el siguiente relato:

“el mecanismo para elegir al maestro intercultural sería acá que no solo da lengua Mapuce sino que también da todo lo que hace a la cultura Mapuce, desde las cosmovisión Mapuce y desde los distintos ejes que ellos atraviesan. Y bueno esa chica tiene que tener secundario completo por ejemplo y haber hecho un curso con las educadoras Mapuce previo. Y también se discutió mucho, está la escuela media ahí cerca como que también los chicos que estaban en la escuela media dentro de la comunidad pudieran inscribirse aunque no tuvieran los conocimientos acabados sobre la lengua o realmente hablara. Porque considerábamos que era un medio de superación y de comprometerse con su propia cultura”. (Entrevista referente CPE: M. V.)

Esta decisión de la comisión que puede resultar significativa en la medida que no prevé un conocimiento acabado del maestro de lengua y cultura Mapuce puede ser considerada estratégica. Significativa en el sentido que desencializa la identidad y permite dar cuenta del contexto de existencia actual de la población Mapuce y la situación lingüística del mapuzungun. Al pensarse en una persona “joven” con secundario completo, puede ser estratégico en tanto tal como lo referencia el fragmento de entrevista compromete a la persona con su propia cultura. Interesantes es entonces, rastrear los fundamentos de estos criterios de elección para lo cual retomamos las reflexiones realizadas por los entrevistados:

“si estamos diciendo que es necesaria la educación, hacer un trayecto educativos si es para tener autonomía, poder practicar ciudadanía plena y bueno teníamos que ser consecuentes con todo eso. Y si es intercultural con más razón porque no es que una cosa deseche a la otra o desestime a la otra, porque también el hecho de que solo prime lo Mapuce es como que estamos desestimando la otra parte y la escuela tiene que ser un centro de aprendizaje y de conocimiento integral. A los chicos tenes que ofrecerles las dos cosas y siempre caminando por esta línea. Que el chico tenga el conocimiento que le da su propia cultura y el conocimiento que le da el sistema formal. Como una contrastación o sea acá es así por ejemplo lo que es la biodiversidad bueno desde la cosmovisión Mapuce tenemos esta mirada y esta mirada y no se discute pero también está la otra mirada, que representa al mundo a la sociedad y que también para una parte de la sociedad yo también la conozco porque entonces se el día de mañana con que herramientas yo cuento para defender mis posturas. Ósea que pueda hacer una contrastación una comparación una mirada crítica de la realidad desde su propia cultura hacia fuera. (Entrevista referente CPE: M. V.)

Respecto de estos argumentos que sostienen la elección del Maestro de Lengua y Cultura Mapuce en la escuela 357, sugiero que pueden estar diciendo dos cosas. La una, es la posibilidad de exigir y considerar las implicancias que tiene para los/as Mapuce su formación, en este caso secundaria. En esta idea puede estar contenida alguna preocupación acerca del carácter desigual que ha asumido el sistema educativo para estas poblaciones y el intento, al menos ínfimo de cambiar esa situación. La otra cosa que puede sugerir es - si tomamos la conceptualización de que para ser elegido es necesario ser intercultural- bastante distinta. Apoyándome en la propia definición que de interculturalidad se ofrece en el fragmento de entrevistas anterior; como la combinación de dos cosas, dos culturas, dos cosmovisiones obviamente lo que no se está tomando en cuenta es las desigualdades de poder existente entre una y otra. Concretamente el lugar privilegiado de una por sobre la otra, en la formación educativa de los Mapuce.

- La comisión que implica un trabajo en conjunto a la vez diferencia roles para cada una de las partes que la integran:

“Dentro de la comisión desde el lugar que ocupa en su función específica va asumiendo roles. Por ejemplo, si hay que asesorar a la maestra de educación intercultural, bueno entonces ahí interviene la Dirección Mapuce. Si hay que gestionar los cargos y tiene que ver algo con lo pedagógico por ahí intervengo yo o interviene la supervisora. Pero generalmente, como apoyando como para no invadir roles. O sea ahí está la directora, entonces como ya te digo entonces ustedes no esperen a la comisión ya lo resolvimos todo eso, ya esta ustedes tienen capacidad de acción”. (Entrevista referente CPE: M. V.)

Esta diferenciación de roles y la necesidad de no invadirse/los se explica en que la comisión tiene una fecha de caducidad, ha sido pensada desde el organismo educativo oficial como una mediadora en la obtención de “autonomía” por parte de la comunidad educativa:

En cuanto a la designación de los Educadores Mapuce. La entiendo como una respuesta paradójal, que el organismo ha elaborado. La paradoja reside, en que si bien se estima que se realizaran modificaciones para atender a las demandas, estas modificaciones son más aparentes que reales. Esto es palpable en la figura de “educador Mapuce” que no existe como “creación” sino que se ha acomodado en estructuras de cargos existentes, usando para ello las bases procedimentales de la designación de maestros de actividades prácticas. El Educador Mapuce tiene existencia discursiva, en los educadores Mapuce principalmente, me pregunto si será en ellos y/o a través de ellos, que tenga a su vez existencia performativa.

Hacer referencia al cargo de educador Mapuce obliga a dar cuenta de algunas de las tensiones que la designación de estos va generando. Para lo cual me remito al uso estratégico de la normativa existente por parte del Consejo Provincial de Educación. Como lo mencionan los entrevistados la designación de los educadores Mapuce a diferencia de la designación de los maestros de ciclo no siguió las pautas establecida por el organismo de educación tales como el llamado a cubrir cargos de 48 horas, la asamblea y el seguimiento del listado de docentes.

La complejidad que reviste esta situación es caracterizada en el siguiente relato sobre una situación específica:

“cuando se hace un llamado de 48 hrs se inscribieron varias personas, en el caso de M. E creo que era, había antes una persona antes que ella pero como esto se resuelve ahí directamente la otra persona ni se entero. Por supuesto yo tampoco lo voy a decir porque es una cuestión de que a estaba eso organizado de esa manera. Por ahí uno dice pero eso es ilegal, a mi en ese momento me parecía así porque hacia poco tiempo que estaba ahí. Pero después digo, si uno se pone a pensar de otra forma no habrían podido entrar, incluso las otra persona que estaba antes de M. E no era Mapuce. (Entrevista Directora M. L)

Es pertinente apuntar el señalamiento que hace la entrevistada de rozar -en estas designaciones diferenciales- la ilegalidad. Una “ilegalidad” que es si se quiere, contingente a la situación como única forma de resolverla y a la vez puede ser “comprendida” en la medida que uno se encuentre participando en una experiencia educativa intercultural con alto grado de involucramiento y especialmente este ocupando un cargo que supone la resolución y la toma de decisión para dar continuidad al funcionamiento de la institución, en este caso la dirección.

Relacionado con el primer aspecto la educación intercultural esta prevista como una modalidad del sistema educativo según lo fija la ley de educación nacional. La pregunta es entonces ¿por qué no se elabora normativa específica para regularla? incluyendo un punto sobre la designación de los docentes. Se da por supuesto, que es la especificidad de “Trabajador de la educación” la que hace a la identidad docente, una identidad exclusivamente de clase desestimando su pertinencia étnica. Sin embargo vemos plasmado en estos acontecimientos una racialización del educador Mapuce. Cuestión que será objeto de una profundización teórica posterior.

Esta presunción deriva en matizar cómo se comporta este predominio de la clase en la identidad docente, en esta experiencia en particular. Esto que ha sido referenciado en el informe anterior bajo la denominación de la tensión histórica entre los reclamos y demandas educativas Mapuce y la postura del colectivo docente. En otras palabras, el carácter omnipresente y sacralizado del Estatuto Docente. Un estatuto que en palabras de una de las entrevistadas docente y no Mapuce esta signado de varias omisiones: “lo que pasa que en el estatuto no están contemplados ellos, no están contemplados los Pueblos Originarios, incluso no hay arte por ejemplo, no hay telar tampoco (Entrevista Directora M. L)

Si como lo concibo, en tanto docente y agremiada ¿cómo es posible que una conquista docente como el estatuto, este amparando omisiones que son sostenidas desde el estado? ¿En qué medida queda en manos de este último la administración y gestión de identidades y desigualdades? ¿En qué medida aportamos a ellos y somos cómplices en esta configuración de desigualdades? Esto tiene relevancia singular en un contexto como la provincia de Neuquén que ha inscripto su política indigenista en la perspectiva de una aceptación tolerante.

En cuanto al segundo aspecto, el que refiere a que la capacidad de comprender y aceptar estas designaciones diferenciales se debe en parte a, estar involucrado en experiencias interculturales concretas y ocupar un determinado rol, cargo o función en el interior de estas. Cabe agregar que es difícil capturar la densidad del sentido de esto que se está sosteniendo, en particular si es mirado desde afuera desde un anclaje identitario de clase como eje prioritario. Ejemplo de esta dificultad es el dado a continuación: “Así que bueno cuesta y eso es lo que ahora intento, se llama R. la del gremio que fue una sola vez a decir que no estaba de acuerdo. Explicarle que a todos nos va a pasar lo que a ella le pasa. Cuando yo me encontré con eso también, después de años de venir trabajando con estatuto, con una normativa, te parece que no, que es todo ilegal y bueno esa es la concepción que se maneja de la escuela que todo lo que está pasando en la escuela es ilegal”. (Entrevista Directora M. L)

Ésta representa una de las situaciones problemáticas que deriva de la designación diferencial de educadores Mapuce en esta escuela. Existen otras, como presentaciones al gremio y a la justicia impugnando las designaciones de algunos de los educadores Mapuce. Como bien lo destaca la entrevistada que venimos citando, esto excede las relaciones personales y a veces se focaliza demasiado en ellas, al punto de resultar contradictorio. La contradicción radica en que los docentes que impugnan generalmente acuerdan con la cuestión de que quien ejerza en la escuela tenga título docente pero cuando este objetivo ha sido satisfecho el problema sigue existiendo, porque se insiste en el carácter ilegal de mismo. En uno de los casos las impugnadoras son Mapuce y docentes que impugnan a su vez a un docente Mapuce. Todas estas pequeñas situaciones son evidencia de las arenas complejas en las que se implementan proyectos interculturales en nuestra provincia. Podríamos abordar la cuestión de las alianzas estratégicas, las afiliaciones intencionadas y las desafiliaciones en términos de retomar una vez más: qué, cómo y quiénes demarcan lo posiblemente disputable, en el marco de relaciones interculturales, en escenarios educativos.

La designación diferencial de educadores Mapuce no se corresponde con la manera que se dan las designaciones de los maestros de ciclo:

Estas diferencias parecen responder estrictamente a una cuestión de justicia y la tentativa de combinar formas de proceder (por elección comunitaria- siguiendo el estatuto) representativa de las dos partes identificadas en la concepción de interculturalidad que maneja la referente del Consejo Provincial de Educación. Pero además se corresponde con una forma de dar respuesta por parte de este organismo a las demandas Mapuce de educación que se distingue por su inclusión a las estructuras existentes. En ese sentido como no existen estructuras para la designación de educadores Mapuce puede oficiarse una variación en la designación de estos. Pero esta variación los ubica de manera diferente en la escuela y en la relación con los “otros” designados como se los hace habitualmente. Las reflexiones vertidas hasta el momento derivan en la consignación de otras conjeturas:

- El hecho de que las cosas se hagan siempre de la misma manera no justifica que estas no se puedan hacer de modo distinto. Esta imposibilidad puede estar informando acerca de la incapacidad para coordinar el trabajo simultáneo de la política educativa y las prácticas que ésta intenta capturar.
- Estas diferencias en la designación, este límite ínfimo entre legalidad e ilegalidad inciden en la definición del rol, la función y el poder que estos educadores tanto Mapuce como no Mapuce ejercen en la escuela.

- Puede que esas diferenciaciones en la designación, estén funcionando como desalentadoras de la autoridad y el reconocimiento hacia los educadores Mapuce por parte de los alumnos y sus familias. Pero además por parte de otros docentes, de otras instituciones y otros Mapuce, de otras comunidades.

Problemáticas y aportes:

Algunas de la dificultad durante esta instancia de trabajo pueden definirse en términos de dificultades en el trabajo de campo y dificultades conceptuales y/o teóricas.

Las dificultades de trabajo de campo van desde las que se presentan en relación a las incongruencias representadas entre los tiempos de las instituciones educativas y los que se disponen en la Universidad y los específicos destinados a la investigación que en mi caso se determinan en función a mi condición de becaria y docente de la facultad en carácter de ayudante simple.

A este panorama se agregan los limitantes presentados por los costos que conlleva el poder responder a los diversos puntos que se requieren los informes de avances y final. Entre ellos formación, presentación a eventos, publicaciones. En este trabajo el abordaje de una experiencia educativa “intercultural” situada en la zona sur de la provincia, en región rural dificulta el trabajo intensivo perdiendo lo valioso de la continuidad. A lo que se agrega la falta de transporte y el presupuesto reducido para poder afrontar los costos de movilidad.

En cuanto a las dificultades conceptuales y teóricas ha sido necesario complejizar la mirada sobre lo intercultural y específicamente sobre las características de una educación intercultural que amplíe el panorama mas allá del bilingüismo, del ingreso armonioso de lo “otro” a la escuela, problematizando el sentido común acerca de cuándo una experiencia educativa es intercultural. Estas preguntas orientan otras como por ejemplo: ¿Intercultural para quién? ¿Para qué?

Estas orientaciones derivaron en búsquedas conceptuales, en ese camino aparecen la opción decolonial y las epistemologías “otras”: indígenas, decoloniales y feministas.

Las cuales aportaron nuevas interpelaciones fundamentalmente respecto las ubicaciones geopolíticas sobre las cuales esos “otros conocimientos” cobran sentido. En el caso de la opción decolonial aparece la siguiente pregunta: ¿Qué acciones son decoloniales? Pregunta que orienta mi propia indagación y acción de investigar y también acerca de lo acontece en el campo. En lo que

hace a las epistemologías “otras” las perspectivas de análisis giran alrededor de los “saberes situados” y al aporte del investigador al campo y a los sujetos que se despliegan en él.

Las epistemologías indígenas se centran en enraizar el conocimiento “otro” en las cosmovisiones propias y particulares evidenciando otras formas de concebir las relaciones de conocimiento y entre los seres. Las epistemologías feministas a la vez que deconstruyen el sistema patriarcal y sexista aportan nuevos elementos a la interculturalidad, entre ellos la noción de género. Finalmente las epistemologías decoloniales reubican todas estas interpelaciones en el contexto histórico y político de la colonización de América Latina.

Bibliografía:

CASTRO-GÓMEZ S (1993). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro*. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas Buenos Aires, FLACSO.

CHERVEL, A. (1991): "*Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*", en *Revista de Educación*, 295

DE ALBA, A. (1998) *Currículum crisis mito y perspectiva*. Editorial Mino y Dávila. Buenos Aires.

DENZIN N. (2004) "*Performance, Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*". Sage.

DIWARA, M. (1996) "*Black Studies, Cultural Studies, Performative Acts*", en: John Storey (ed.): *What is Cultural Studies: A Reader* Nueva York: Arnold.,

GVIRTZ, S. (1997): "*Del currículum prescripto al enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*". Aique, Buenos Aires

MIGNOLO, W. (2006). "*El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial*". En: Walsh, García Linera y Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

SPIVAK. G (1999) "*A critique of postcolonial reason*". Editor Harvard University Press.

Escuela Campesina. Proyecto político y proyecto educativo.

Carolina Vélez Funes

Universidad Nacional de Córdoba

carolinavelezf@gmail.com

Introducción

El proyecto de investigación que se presenta a continuación se inscribe en un proyecto de investigación colectivo del que participo como adscripta, que analiza los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen¹. Los desarrollos aquí presentados, se insertan en la línea de investigación referida a la indagación en contextos locales de educación básica, analizando de modo particular organizaciones sociales como las campesinas, que interpelan al Estado a través de proyectos educativos alternativos.

La temática en la que se enmarca la investigación que realizo es: Movimientos sociales campesinos y educación. Dada la heterogeneidad de los movimientos sociales, en razón de sus objetivos reivindicatorios y el espacio donde la acción colectiva se desarrolla, el criterio para delimitar el tipo de movimiento social sobre la cuál se lleva a cabo la investigación fue el contexto geográfico donde la organización despliega sus acciones políticas, en este caso, el espacio rural.

Por tal motivo, distinguimos tres componentes en el tema de investigación: movimientos sociales, lo educativo y lo rural. La centralidad de esta última categoría nos impide definir el tema como movimientos y educación rural ya que lo rural no aparece solamente vinculado a procesos educativos con características específicas - tales como las dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo², sino que hace referencia al territorio (Mançano Fernandes 2008; Milton

¹ Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigidos por la Dra Elisa Cragolino y la Dra María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos - PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC-(Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Periodo 2010-2011)

² Dificultades que se relacionan con las condiciones de vida de los pobladores: la imposibilidad de dejar de lado tareas productiva para asistir a la escuela, trayectos escolares previos discontinuos o frágiles, inconvenientes logísticos para llegar a la escuela y con aspectos institucionales: el tipo de propuesta curricular y la distancia entre esos contenidos y

Santos, 2005; Porto Gonçalves 2001), es decir, al espacio geográfico y el conjunto de relaciones sociales que allí se desarrollan³, siendo estos aspectos relevantes para comprender el surgimiento y el fortalecimiento de organizaciones campesinas.

Estilos de vida y de producción, como así también la construcción de nuevas territorialidades a partir de las profundas transformaciones ocurridas en la estructura agraria y de los procesos de modernización productiva, configuran el espacio social rural (Cragolino, 2010a).

El proceso de globalización de la economía y surgimiento de un nuevo orden internacional generó la reestructuración del sector agrícola, flexibilizando la agricultura a través de la diversificación en la producción, la orientación de la misma a nuevos nichos de mercado, el uso de nuevas tecnologías, la implementación de nuevas formas de organización del trabajo que favorecen la precarización laboral y la descentralización de las estructuras de las empresas dando lugar a una hiper-movilidad sin precedentes para responder a la especialización de ciertos productos en ciertas regiones y/o su reubicación en nuevos sitios según lo requieran las condiciones del mercado. (Lara, 1998)

El balance general de los efectos del impulso privatizador neoliberal y de liberalización de los mercados en la población rural, es la exclusión y la pobreza (Kay 2007; Mazoyer y Roudart, 2010; Rubio, 2006). El aumento de la productividad y la producción de los países desarrollados se tradujo en una baja importante de los precios de los alimentos a nivel internacional, lo que ocasionó que la producción campesina no generara ingresos suficientes como para que los productores rurales puedan vivir de su trabajo, con las conocidas consecuencia que eso implica: empobrecimiento y descampesinización. (Mazoyer y Roudart, 2010)

Los procesos descriptos en el apartado anterior, impactan de diversas maneras en las regiones y poblaciones rurales. No sólo afectan la estructura agraria al generar cambios en el modelo de producción y en el mercado de trabajo sino que también impactan en la organización socio-cultural de los actores involucrados y generan nuevas territorialidades al configurar nuevas relaciones de poder entre las instituciones, los productores y el Estado que ocasionan transformaciones en la producción del espacio. Así, los procesos de modernización y de avance del capital se insertan en espacios específicos donde los actores que allí se encuentran tienen que modificar sus prácticas

las realidades de los alumnos, la inexistencia o inadecuación de los servicios educativos que satisfagan las necesidades educativas en la zona y docentes con formación insuficiente (Vélez F., 2011)

³ Nos referimos con esta caracterización del espacio al concepto de territorio siendo este una construcción social resultante de las relaciones que establecen los grupos humanos que se asientan en un lugar con el mundo material y simbólico.

productivas para acomodarse a las transformaciones, adaptarse a esos procesos, integrarse o resistirlos. Los “territorios de la globalización” se configuran a partir de actores locales que están atravesados por sus relaciones e interrelaciones con lo global: incorporados a redes de comercio regional o mundial, experimentan la desigualdad de esas relaciones (Manzanal, 2007). La expansión del territorio definido por los procesos de modernización agraria supone sino la desaparición, la reconversión del territorio configurado por los pequeños y medianos productores rurales. El avance de uno sobre otro, conlleva la imposición de un modelo productivo y nuevas manera de organizar el trabajo y la vida familiar.

La descripción de múltiples situaciones vinculadas con cambios en la densidad de la población, desplazamientos del campo a la ciudad y viceversa, modificaciones significativas en los ecosistemas, nuevas estrategias laborales orientadas a la adaptación a un mercado de trabajo inseguro que favorece la explotación de la mano de obra, así lo demuestran.

Los cambios significativos en el territorio, vinculados con el asentamiento poblacional y procesos de desagrarización creciente desafían algunas de las características que tradicionalmente la sociología rural asociaba a “lo rural” (Llambí y Perez, 2007), contribuyendo a lo que Bengoa (2003) llama pérdida de autonomía de lo rural dado que disminuye el peso de las actividades agrícolas en la base económica de muchos territorios con impacto en el empleo rural y en ingresos rurales no agrícolas.

Ante las dificultades señaladas, cabe preguntarse junto a Barbeto y Lapegna (2006), con qué estrategias⁴ se hace frente al avance del capitalismo agrario que, en ciertos territorios amenaza la permanencia en el ámbito rural de pequeños productores familiares y campesinos.

Entre las estrategias adaptativas vinculadas la inserción del trabajo agrícola en los circuitos de producción capitalista se destaca la pluriactividad (Murmis y Feldman, 2005), el trabajo migrante (Pedreño Cánovas, 2011; Bendini, 2012) y el trabajo femenino (Deere, 2006).

Conjuntamente con éstas, tienen lugar otro tipo de estrategias: gremiales, productivas y políticas, fuertemente vinculadas y que buscan abrir espacios de resistencia (Barbeta y Lapegna, 2006). Puesta nuevamente la mirada en los territorios es posible identificar luchas que intentan reconfigurar las relaciones sociales, económicas y políticas allí consolidadas. La centralidad del

⁴ Cuando hablamos de estrategias, nos referimos a la manera en que Bourdieu utiliza el concepto. No las entendemos como “...el cálculo cínico, la búsqueda conciente de la maximización de la ganancia específica sino una relación inconsciente entre un habitus y un campo...” Esta noción permite ampliar el alcance explicativo de las prácticas no en términos de racionalidad sino en términos de razonabilidad. De esta forma, se pueden dar razones de las acciones (en función de la posición en el campo y los habitus incorporados) sin que las mismas tengan que ser necesariamente racionales dado que reducir las conductas a una reacción mecánica o acción intencional imposibilita esclarecer prácticas que son razonables aunque no hayan surgido de un cálculo conciente.

lugar está dada, como propone Santos, por ser el espacio social que abre la posibilidad de construir allí una “historia de las acciones que sea diferente del proyecto de los actores hegemónicos“. (1996: 149 citado en Manzanal, 2007) Quienes viven y trabajan en lugares determinados son quienes tienen capacidad para accionar y transformar el territorio. Así, las tensiones sociales surgidas a partir de procesos de globalización y descentralización han propiciado la aparición de otras modalidades de expresión, acción, resistencia y lucha. En este marco movimientos sociales de corte indigenista y campesino se constituyen en actores que también intervienen en el espacio social rural disputando la configuración del territorio en la búsqueda de reivindicaciones vinculadas al acceso a la tierra, a la producción y a definiciones socioculturales.

Si bien los aportes para definir a movimientos sociales han sido múltiples, en consonancia con la heterogeneidad que los caracteriza, quisiéramos indicar algunas coincidencias entre ellos: por un lado, la pluralidad de tendencias y objetivos y por otro, el interés por modificar el orden establecido. (Piñeiro, 2004). Distinguiéndolos de los “viejos”, Melucci caracteriza a los “nuevos movimientos sociales” como una forma de acción colectiva que cuestiona el orden político anterior, se basa en la solidaridad, ponen de relieve un conflicto social y rompe con los límites del sistema (Melucci, 1994). A partir de sus trayectorias en la escena social y política han sido reconocidos por el resto de la sociedad civil como actores sociales capaces de promover cambios en la realidad.

En este marco, quisiéramos destacar siguiendo a Piñeiro que por parte de los movimientos sociales *“...no solo se desafía la distribución desigual del poder político o de los bienes económicos sino también los sentidos sociales compartidos, esto es, la manera de definir e interpretar la realidad”* (Piñeiro, 2004: 56). En este sentido, la lucha social se desarrolla en el campo de la cultura y de la educación, donde circulan significados e interpretaciones diferentes o incluso contradictorios sobre los mismos fenómenos sociales. *“Es la lucha por la apropiación de la ‘llave del código’ La lucha de clases se pone en juego en cómo pensamos la realidad, en la manera en cómo nombramos, a través del lenguaje, a los fenómenos de nuestra vida cotidiana... En su trabajo Distinción, Bourdieu (1984, p. 479-480) dice: “Lo que está en la mira, en la lucha sobre el significado del mundo social, es el poder sobre los esquemas y sistemas clasificatorios, que están en las bases de las representaciones de grupos y por tanto de su movilización y desmovilización...”* (Sirvent, 2008: 24)

En este contexto, los espacios educativos superan la mera transmisión de conocimiento. La educación popular es vista como una contribución concreta a la construcción de poder público y popular. Así, los proyectos educativos se inscriben en proyectos políticos, en procesos de lucha y de organización que además de exigir la accesibilidad al derecho universal de la educación, promueven

la formación política de las generaciones venideras (Michi, 2008) y sostienen la exigencia de que esos espacios se moldeen a partir de la identidad colectiva de los movimientos⁵. En tanto iniciativas populares autogestionadas, son diseñadas a partir de las necesidades y estrategias la comunidad y de los movimientos que las impulsan. Junto con las propuestas, prácticas y disposiciones de los organismos ministeriales dedicados al diseño de políticas públicas se encuentran otros actores-docentes, padres, organizaciones sociales - que producen prácticas que también configuran el campo educativo al interpelar las propuestas oficiales a través de la confrontación y la resistencia, ofreciendo a su vez, propuestas de carácter alternativo. La apropiación colectiva de la escuela se vincula con la generación de un espacio público alternativo de construcción de políticas que pone en cuestión las políticas estatales, visibilizando procesos sociopolíticos que estas políticas contribuyen a silenciar. (Achilli, 1998). Así las escuelas se incorporan “...en una dinámica de reclamo social por recuperar y construir espacios de poder y generar instancias de producción de conocimiento desde la disputa sociopolítica llevada al campo de la organización social.” (Elisalde 2008: 76)

Construyendo el problema de investigación

A partir de lo expuesto, nos interesa contextualizar la centralidad de la educación para los movimientos sociales a partir del estudio en caso de la dinámica de una de las escuelas del Movimiento Campesino de Córdoba, ubicada en el paraje El Quicho (Departamento de Cruz del Eje), en el Noroeste de la provincia de Córdoba donde se llevan a cabo dos Programas de terminalidad educativa: una para adultos y otra para jóvenes de 14 a 17 años.

El problema de investigación se estructura a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye el espacio educativo en una escuela impulsada por una organización social campesina? De esta manera, nuestra preocupación teórica se orienta a reconocer la complejidad de la construcción de un espacio educativo que se enmarca en el proyecto político de una organización que lucha por el acceso a otros derechos tales como a la tierra, al agua, a la salud, etc.

Para abordar esta pregunta, consideramos importante distinguir diversos niveles de análisis que deberán ser tenidos en cuenta:

⁵ Las escuelas zapatistas, las escuelas campesinas de las Ligas Paraguayas, la escuela de agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, las escuelas del MST son ejemplos de la centralidad que movimientos sociales latinoamericanos le han dado a la educación.

En primer lugar, consideramos importante preguntarnos sobre las **políticas educativas específicas diseñadas para el sector rural** y las posibilidades concretas pasadas y presentes de acceso a la educación en esos espacios teniendo en cuenta no solo las limitaciones referidas a las condiciones materiales de existencia en el campo sino también a las fragilidades del funcionamiento institucional (Cragolino, 2010 b).

Como primera aproximación, podríamos decir que los datos arrojados por los últimos censos poblacionales realizados muestran que en el norte de Córdoba, la educación básica del 30 al 40% de la población no se completa y que los niveles de sobre edad y repitencia superan la media provincial. A través del relevamiento estadístico de oferta y demanda educativa realizado en los Departamentos de Cruz del Eje, Ischilín, Minas, Pocho, Río Seco, Sobremonte, Tulumba⁶ se advierte que las necesidades educativas de la población no se ven cubiertas por las opciones institucionales vigentes, que no sólo deben implicar la existencia de instituciones sino también de programas educativos ajustados a las particularidades de la población rural fundamentalmente en relación a los contenidos curriculares y a los trayectos educativos previos. (Vélez F, 2011)

Es a partir de este diagnóstico que organizaciones campesinas pertenecientes al Movimiento Campesino de Córdoba diseñan un proyecto de escuela alternativa que si bien se presenta como una opción de acceso a la escuela para quienes no pudieron estudiar o interrumpieron sus estudios, contiene características propias. En este sentido, los principios propuestos por el MCC para direccionar la propuesta educativa diseñada, ponen de manifiesto una manera determinada de entender la educación y el conocimiento consecuente con líneas de acción en otras áreas.

Esta particularidad de la escuela, nos ubica en otro de los niveles de análisis del problema de investigación relacionado con la **inserción y articulación de lo educativo con otras dimensiones de la vida social**. Las iniciativas educativas impulsadas por estas organizaciones se inscriben en procesos de luchas sociales y políticas más amplias. Los procesos organizativos que dan origen al MCC se gestan ante la amenaza del avance de la frontera agraria sobre la producción y forma de vida campesina y se traducen en estrategias de resistencia y lucha para sostener la vida en el campo y reclamar colectivamente la vigencia efectiva de derechos básicos universales. Para la organización campesina impulsora de la escuela objeto de estudio, la educación se presenta como una estrategia de lucha. Dentro de la red de vivencias formativas, la escuela aparece como un

⁶ Los datos del relevamiento en los departamentos del Norte de la provincia de Córdoba fueron presentados por Dra. Elisa Cragolino en la conferencia “Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba” durante el Foro de Educación Rural organizado por el Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos (CIFFY, FFYH, UNC) en forma conjunta con el Movimiento Campesino de Córdoba y el Programa Espacio Social de la SEU- UNC en el año 2009

espacio privilegiado: se encuentra enmarcada en una propuesta de formación política y es una experiencia de defensa del territorio en tanto contribuye a revalorizar la vida campesina y a evitar el éxodo a pueblos o ciudades. Por eso, la propuesta curricular se adecua a las necesidades, contenidos, modalidades y metodología laborales, culturales, productivas de la gente de la zona.

Otra dimensión del problema hace referencia a los **múltiples actores que componen el campo educativo**, entendido como “...una dimensión crítica, estratégica y significativa y por lo tanto disputada a nivel social y político por diferentes conjuntos sociales.” (Cragolino, 2010) Podemos nombrar como actores a docentes y personal administrativo de las instituciones, alumnos, familias, movimientos sociales, funcionarios ministeriales, gremios, etc. que tienen trayectorias diferentes y ocupan distintas posiciones en el campo en disputa.

Se podría decir que la estructura del espacio educativo está dada por el estado de relaciones de fuerzas entre agentes o instituciones que luchan por un capital específico, acumulado durante luchas anteriores. (Bourdieu, 1976). Esta configuración del espacio social supone la existencia de tensiones dado que el despliegue de posiciones en el campo social se realiza a partir de la confrontación de intereses, recursos, energías y conocimientos que se insertan en procesos de dominación-resistencia y conflicto-consenso (Faleiros, 1997) los cuales se enmarcan en una coyuntura histórico social particular, cuyo análisis permite advertir en qué medida las prácticas concretas se ven constreñidas o facilitadas por las condiciones macroestructurales.

Nos interesa indagar la especificidad de los procesos de apropiación de la educación básica, anclados en relaciones socio-históricas resultado de luchas, negociaciones, resistencias, construcciones colectivas en las que intervienen los intereses, las estrategias y las historias de los diferentes agentes implicados. (Rockwell, 2009; Cragolino, 2010)

La siguiente dimensión de análisis se centra en las **prácticas, conocimientos y discursos que circulan en la escuela y los procesos de apropiación de los mismos por parte de quienes integran el espacio educativo**. Las escuelas son espacios construidos socialmente en los que se entrecruzan diversos procesos sociales: no sólo se reproducen las relaciones sociales sino que también se transforman los conocimientos, se consolida la memoria colectiva, los sujetos se apropian de la institución y de los conocimientos. (Ezpeleta y Rockwell, 1983)

Dentro de estos procesos, nos parece especialmente significativo el de apropiación (Rockwell, 1983 y 2005)⁷ dado que consideramos que esta categoría teórica nos permite entender de qué manera las prácticas, los conocimientos y los discursos que circulan por la escuela son apprehendidos por

⁷ Elsie Rockwell analiza el concepto de apropiación según los desarrollos específicos realizados por Agnes Heller y Roger Chartier (1993)

quienes a ella asisten teniendo en cuenta la singularidad de trayectorias escolares y de vida con las que cada estudiante cuenta. La apropiación supone la selección y utilización de *fragmentos particulares de cultura* que son reconfigurados, adaptados y transformados de múltiples formas. Los contenidos propuestos por la escuela, posibilitan otras comprensiones en las que tiene un lugar significativo la propia experiencia. En este sentido, la apropiación como proceso contribuye a conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de lo cotidiano ya que es en ese espacio donde se recupera la historia que llena de sentido a la práctica social. Continuamente se confrontan e integran el conocimiento apropiado fuera de la escuela, con la versión formulada dentro de ella. (Rockwell, 1983 y 2005)

Directrices y anticipaciones: Objetivos e hipótesis de trabajo

El objetivo general de la investigación es identificar cómo el proyecto político propuesto por la organización y la dimensión educativa se entrelazan y configuran nuevas tramas de sentido en el ámbito escolar.

Por su parte, los objetivos específicos son:

- 1- Comprender las representaciones y significados que los diferentes actores asignan a la experiencia educativa.

- 2- Identificar las maneras en que el proyecto político del MCC se articula con la propuesta ministerial de los programas de terminalidad educativa a través de las metodologías, discursos, contenidos y prácticas que tienen lugar en la escuela

- 3- Analizar cómo inciden en la construcción del espacio actores que no pertenecen al MCC.

- 4- Identificar los procesos de apropiación de prácticas, conocimientos y discursos por parte de los alumnos.

Las hipótesis elaboradas a partir de las lecturas realizadas y del trabajo de campo, más las discusiones con otros miembros del equipo de investigación que integro, son las siguientes:

- La participación en el espacio escolar responde a múltiples razones, que exceden el interés por terminar la escuela y/o la adhesión al proyecto político del MCC
- Si bien para el MCC la educación se presenta como una estrategia de lucha que podría contribuir a la formación de sujetos políticos y a la recreación del campesinado, la escuela es un

espacio introductorio a la formación política siendo otras actividades de la organización los espacios centrales donde la formación política de los miembros de la escuela tiene lugar.

- La dinámica de la experiencia educativa supone procesos cotidianos de construcción, lucha, negociaciones y resistencias por parte de los actores involucrados, poniendo así de manifiesto las tensiones sociales existentes entre ellos.

Con respecto a la metodología, nos proponemos realizar un abordaje cualitativo, utilizando el método de investigación etnográfico, que permita registrar la multiplicidad de sentidos que los actores asignan a los acontecimientos vividos, engarzando esos sentidos a prácticas, procesos y relaciones sociales. Esto implica ligar a las condiciones estructurales la significación que los sujetos les otorgan a partir de sus propias trayectorias personales y sociales.

Entre las técnicas de construcción y análisis de datos utilizadas están presentes la observación participante (qué es más que una técnica podría entenderse como un modo de acceso al campo que implica mucho más que observar), entrevistas, historia de vida y consulta de fuentes documentales producidas por organismos públicos (Ministerio de Educación), por el Movimiento Campesino y por equipos de investigación de la UNC involucrados en la elaboración del proyecto de escuela campesina. La observación y análisis, se articulan con la reflexión y construcción teórica. La puesta en relación constante de los registros, los datos del campo y el marco teórico orientarán nuevas observaciones y favorecerá la comprensión de los procesos a investigar.

Cangrejeando hacia adelante. Desafíos, dificultades y aportes

Hasta el momento, mi principal avance fue definir el recorte de la realidad sobre el cuál trabajar y en esa línea, la construcción del problema de investigación y la definición de los objetivos e hipótesis de trabajo.

El proceso de investigación lleva un año y medio y se alterna con mi trabajo en escuelas de nivel medio en Córdoba Capital, la participación en un proyecto de extensión vinculado al acompañamiento de las escuelas campesinas del MCC y la asistencia a los cursos del doctorado. La zona en la que hago trabajo de campo se encuentra a 250km de Córdoba por lo que cada viaje supone una organización cuidadosa con el resto de las actividades y obligaciones en Córdoba. En este sentido, la accesibilidad al terreno y el desgaste físico, más el costo económico que implica son aspectos de peso que impactan en la investigación y que por tanto, fueron tenidos en cuenta al considerar la viabilidad de la misma.

Con respecto a los desafíos abiertos, comencemos por decir que la temática de investigación, que resulta pertinente a diversos doctorados: Educación, Antropología, Sociología, Estudios Sociales Latinoamericanos entre otros, se enmarca en el de Estudios Sociales Agrarios. Esta decisión se sostiene en la necesidad de contar con una formación sólida sobre el espacio rural. Sin embargo, mi formación de grado es en Filosofía por lo cual, cuento con pocos conocimientos previos sobre los temas que se abordan; y articular mi formación anterior con ellos es complejo. A eso se suma, que las estrategias metodológicas también son diferentes. Por otra parte, el desafío es buscar la interdisciplinariedad y abordar la realidad desde las múltiples aristas que la componen, por lo cual, el recorrido por otras disciplinas y áreas temáticas consiste en un valioso ejercicio.

Otro gran desafío es la explicitación de prejuicios y preconceptos con los que se llega al campo ya que la observación de la realidad y la formulación de interrogantes responden a nuestros propios esquemas cognitivos, lo cual hace necesario un constante esfuerzo de vigilancia epistemológica. Mis mayores dificultades en esta línea son por un lado, no caer en la tentación de creer que lo que se ve o escucha es la inmediata respuesta a las incógnitas sin referenciar esas porciones de realidad a un entramado social más amplio; y por otro, no sucumbir ante el desconcierto que genera la experiencia de que las situaciones observadas parecen fragmentos sin relación entre sí, mostrando contradicciones que dan por tierra con hipótesis cuidadosamente elaboradas.

Si bien muchas veces los aportes de una investigación se traducen en respuestas o hallazgos novedosos, otras, se traducen en nuevas preguntas que posibilitan análisis de mayor profundidad. En este sentido, más que conclusiones acabadas sobre el tema, considero que los aportes se orientan en abrir nuevas perspectivas para seguir pensando una situación problemática, un fenómeno social, un aspecto de la realidad que nos inquieta.

En esta línea, la correlación entre categorías teóricas y la realidad social observada pone de manifiesto que en muchas ocasiones, la amplitud o estrechez de esas categorías las hace inapropiadas para dar cuenta de los procesos estudiados. En un esfuerzo por no hacer “encajar” la realidad en moldes prefabricados, el aporte de la investigación se orienta a afinar las categorías disponibles y si fuera necesario, elaborar otras nuevas contrastando su potencial explicativo con los fenómenos sociales objeto de investigación.

Otro aporte que se intenta ofrecer tiene que ver con el enfoque a partir del cual nos acercamos al objeto de estudio. Múltiples investigaciones sobre movimientos sociales se elaboran a partir de los idearios políticos de los mismos y de los discursos de su dirigencia. Siguiendo a Quirós (2010) quisiera centrarme la heterogeneidad de actores, prácticas y discursos que construyen el espacio educativo en cuestión, revelando las tensiones y contradicciones que entre ellos existen y a partir de

las cuales el espacio toma forma. A partir de esto, considero interesante y enriquecedor para la discusión estudiar los procesos cotidianos y conocimientos locales (Rockwell, 1986) que puedan ser puestos en relación con niveles de análisis de mayor abstracción teniendo en cuenta que el reconocimiento de las limitaciones estructurales y simbólicas abre “*las posibilidades concretas de conocer, distinguir y organizar los contenidos y las relaciones más concretas susceptibles de transformar el orden social existente*” (Rockwell, 1985: 11).

BIBLIOGRAFÍA

Barbeta, Pablo y Lapegna, Pablo (2006) “No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres: Luchas campesinas ciudadanía y globalización en Argentina y Paraguay”, en Giarraca, N y Levy, B (Comp) *Ruralidades Latinoamericanas. Identidades y Luchas Sociales*, Buenos Aires: CLACSO,

Bendini, Mónica; Steimbregger, Norma. y Radonich, Martha (2012). “Mundos migratorios. Periplos en los ciclos de vida y de trabajo”. Trabajo y Sociedad. N° 18, vol. XV, Verano 2012, Santiago del Estero, Argentina

Bengoa, José (2003) “25 años de estudios rurales”. *Sociologías*, Porto Alegre, año 5, n° 10, jul/diez 2003, p. 36-98

Bourdieu, Pierre (1980) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades

Bourdieu, Pierre - Wacquant, Loïc (1992) “La lógica de los campos”. En *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, México

Cragolino, Elisa *et al* (2009) “Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba”. Exposición presentada en el Foro de Educación Rural, organizado por programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos (CIFFY, FFYH, UNC); MCC y Programa Espacio Social de la SEU- UNC, Córdoba

Cragolino, Elisa (2010a) “La noción de espacio rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita”. En Lorenzatti, M (Comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Córdoba: Vaca Narvaja Editores (en prensa)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Cragolino, Elisa (2010b) “Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas en la provincia de Córdoba, Argentina”. En Manzanal, M y Neiman, G. (Comp) *Las agriculturas familiares del Mercosur*. Argentina: Ciccus

Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (Comp.) (2008) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros,

Faleiros, Vicente de Paula (1997) *Estrategias em servicio social*. San Pablo: Ed. Cortez.

Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa

Giarraca, Norma y Levy Bettina (2004) *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*, Buenos Aires: CLACSO

Guber, Rosana (1991). *El salvaje metropolitano*, Editorial Legasa, Buenos Aires.

Gutierrez, Alicia (2005) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*,) Argentina: Ed. Ferreyra (Universitaria- Universidad Nacional de Misiones.)

Hocsman, Luis (2003) *Reproducción social campesina*. Córdoba: Ed. Ferreyra

Kay, Cristóbal (2007) “Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina”, *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, n° 29, Quito, p 31-50

Lara Flores, Sara M. (1998) “Nuevas experiencias productivas y nuevas formas de organización del trabajo en la agricultura mexicana”, México: Juan Pablos Editor 1998

Llambí, Luis (1993) “Reestructuración mundial y sistemas agroalimentarios. Necesidad de nuevos enfoques”. *Comercio Exterior*

Llambí, Luis y Perez, Edelmira (2007). “Nuevas Ruralidades y Viejos Campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana”. *Cuaderno de Desarrollo Rural*, Bogotá, n. 59, pp. 37-61

Mançano Fernandes, Bernardo (2008) “Territorio, Teoría y Política”. En *Memorias del Seminario Internacional La configuración de los territorios Rurales en el Siglo XXI* (en prensa)

Manzanal, Mabel (2007). “Territorio, Poder e Instituciones Una perspectiva crítica” en Manzanal, Arqueros y Nussbaumer (comp.), *Territorios en construcción, Actores, tramas y gobiernos, entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: CICCUS, p. 15-50 (288 p.)

Mazoyer, Marcel; Roudart, Laurence (2010) *História das agriculturas no mundo: Do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: NEAD.

Michi, Norma (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*, Buenos Aires: Ed. El Colectivo

Murmis. M. y Feldman, S. (2005) “Pluriaactividad y pueblos rurales. Examen de un pueblo pampeano”. En Guillermo Neiman y Clara Craviotti, *Entre el campo y la ciudad*. Buenos Aires: CICCUS.

Pedreño Canovas, Andrés (2011), “La condición migrante del trabajo en agriculturas globalizadas”. En Lara Flores (Comp) *Los “encadenamientos migratorios” en espacios de la agricultura intensiva*, México: Porrúa

Piñeiro, Diego (2004) *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*, Buenos Aires: CLACSO

Quirós, Julieta (2006) *Cruzando la Sarmiento*, Buenos Aires: Antropofagia

Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa (1982) La relación Estado- Clases Subalternas en la escuela. Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el departamento de Investigaciones Educativas, CIEA – IPN

Rockwell, Elsie; Ezpeleta, Justa (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en el seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil

Rockwell, Elsie (1985) Como observar la reproducción. Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México, DF

Rockwell, Elsie (1986) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Rockwell, Elsie (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos, en ámbitos escolares”. *En Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, N°1, SOMEHIDE, Ed. Pomares, México

Rubio, Blanca (2006). “Exclusión rural y resistencia social en América Latina”, *Revista ALASRU*, n° 4

Vélez Funes (2011) “El papel de la educación en el Movimiento Campesino de Córdoba”. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, UBA, Buenos Aires, 2011

Documentos

Documento Escuela Secundaria Campesina – MCC y Secretaría de Extensión Universitaria (2008) Córdoba. <http://www.extension.unc.edu.ar/proyectoescuela-secundaria-campesina>.

Paredes, Mercedes (2010); Informe final de Beca de Secretaría de Extensión Universitaria, 2010

Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas” (2010) Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario