

Estudio del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida. Interrogantes y desafíos

FONTANA, Alina Laura/UBA - alinafontana@yahoo.com.ar

Eje: Movimientos Sociales y Educación

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: Educación a lo largo de toda la vida – Demanda social – Teoría de redes*

» **Resumen**

En este trabajo se presentan algunos de los interrogantes, desafíos y aspectos de interés a los que se ha arribado en el proyecto de Tesis: “El desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida, en el barrio de Villa 15 – Mataderos y Lugano. Estudio de casos.”¹

En el proyecto de tesis que aquí se presenta, se ha focalizado en el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio, a la luz de los hitos históricos postdictadura?

¿Cuáles fueron, si por caso alguno, los momentos de mayor organización, participación y demanda social y los momentos de menor organización, participación y demanda social en el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio seleccionado?

¿Cuáles fueron las características de estos momentos en relación con el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio seleccionado?

¿Cuáles han sido las condiciones estructurales y psicosociales que pudieron influir facilitando u obstaculizando el proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio seleccionado?

¿Qué aprendizajes sociales han estado involucrados en el devenir histórico de los procesos de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida de la el caso de estudio seleccionado?

¹Este proyecto de tesis ha recibido el apoyo de una beca doctoral de la Universidad de Buenos Aires con inicio en septiembre de 2012.

Desde la perspectiva metodológica, la indagación se lleva adelante a través de un abordaje cualitativo con instancias participativas. Este abordaje nos posibilita generar conceptualizaciones que nos permitan hacer comprensibles los datos de la base empírica, a partir de un proceso inductivo de abstracción creciente, buscando enfatizar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 2003 y 2007). En este sentido, hasta el momento se ha avanzado en el relevamiento de información a través de la realización de observaciones de encuentros de la Red, entrevistas a informantes clave, y la búsqueda de documentos escritos elaborados por la Red. A partir de la información relevada, se han elaborado primeras categorías de análisis, y se ha confeccionado una línea de tiempo que recoge los principales hitos y momentos significativos de la historia de la Red identificados en la información relevada al momento.

Se presentan a continuación los primeros análisis derivados de observaciones, y entrevistas a integrantes de la Red y la elaboración de primeras categorías de análisis acerca de la composición y características de esta Red y los procesos de organización social y construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en esta Red.

› *Introducción*

La temática del proyecto que aquí se presenta se enmarca en el proceso de construcción de demandas sociales por más y mejor educación a lo largo de toda la vida. Se intenta conocer las características que asume dicho proceso a través de un estudio de caso.

El proyecto de tesis doctoral que aquí se presenta, se incluye dentro del Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

Dentro de este programa, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent y la Dra. Sandra Llosa, tiene lugar el Proyecto UBACyT: “**Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos.**”² que cuenta con diversos sub proyectos de investigación que indagan acerca de la construcción de las demandas individuales y sociales por educación de jóvenes y adultos.

En el proyecto de tesis que aquí se presenta, se ha focalizado en el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio, a la luz de los hitos históricos postdictadura?

¿Cuáles fueron, si por caso alguno, los momentos de mayor organización, participación y demanda social y los momentos de menor organización, participación y demanda social en el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio seleccionado?

² Este UBACyT corresponde a la programación científica 2011-2014 (código 20020100100422) y es dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent y Co-dirigido por la Dra. Sandra Llosa. Tiene su continuidad en la programación científica UBACyT2014- 2017 (20020130100781BA)

¿Cuáles fueron las características de estos momentos en relación con el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio seleccionado?

¿Cuáles han sido las condiciones estructurales y psicosociales que pudieron influir facilitando u obstaculizando el proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el caso de estudio seleccionado?

¿Qué aprendizajes sociales han estado involucrados en el devenir histórico de los procesos de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida de la el caso de estudio seleccionado?

Desde la perspectiva metodológica, la indagación se lleva adelante a través de un abordaje cualitativo con instancias participativas. Este abordaje nos posibilita generar conceptualizaciones que nos permitan hacer comprensibles los datos de la base empírica, a partir de un proceso inductivo de abstracción creciente, buscando enfatizar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 2003). En este sentido, hasta el momento se ha avanzado en el relevamiento de información a través de la realización de observaciones de encuentros de la Red, entrevistas a informantes clave, y la búsqueda de documentos escritos elaborados por la Red. A partir de la información relevada, se han elaborado primeras categorías de análisis, y se ha confeccionado una línea de tiempo que recoge los principales hitos y momentos significativos de la historia de la Red identificados en la información relevada al momento.

En este trabajo se intentarán presentar algunos de los interrogantes y desafíos teórico metodológicos surgidos a partir de los primeros análisis del estudio de la demanda por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en una Red de organizaciones barriales e instituciones públicas del barrio de Villa 15 (Mataderos y Villa Lugano)³.

› *Descripción del caso de estudio en su contexto barrial*

El barrio de Villa 15 se encuentra en la zona Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los límites de los barrios de Mataderos y Villa Lugano. Históricamente conocido y mal llamado “Ciudad Oculta”, Villa 15 es un barrio cuya extensión y conformación presenta constantes modificaciones.

Este barrio cuenta con gran cantidad de organizaciones, tales como: asociaciones barriales, organizaciones civiles, comedores comunitarios y clubes, que orientan sus acciones a actividades deportivas, culturales, sociales, educativas, recreativas, comunitarias, etc. En los últimos resultados de un Sociograma de Organizaciones Sociales⁴ realizado en el barrio se contabilizaron más de 30 organizaciones sociales que se encuentran actualmente en actividad.

3 Por el momento no se incluye el nombre de esta red, con la intención de preservar el anonimato.

4 El sociograma de instituciones de Villa 15 está siendo llevado a cabo por miembros del equipo de investigación del proyecto UBACyT ya mencionado, en el marco del subproyecto de demanda social.

El documento de trabajo N° 56 del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani, del año 2011⁵, que analiza el desarrollo de cada uno de los barrios del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, afirma que en la década del '90 emergieron nuevas organizaciones populares, que se agruparon para enfrentar la crisis económica y política del país. En relación con esto, los autores destacan la creación de redes de organizaciones en el barrio, que se vinculan debido a la escasez de recursos y la necesidad de generar articulaciones entre las organizaciones barriales. Los autores destacan que algunas de estas redes cuentan con cierta vigencia hoy en día en el barrio.

Más allá de esta enorme cantidad de entidades e instancias de articulación, llama en particular la atención, la existencia de una Red en la que participan tanto organizaciones sociales como instituciones públicas y equipos técnicos de diversas áreas de gobierno. Esta red funciona en el lugar desde el año 1998, cuando algunos de los referentes del barrio decidieron realizar un relevamiento de instituciones y organizaciones barriales. A partir de la elaboración de una línea de tiempo se ha identificado que el proceso de participación, organización y movilización de la Red presenta distintos momentos o etapas. Asimismo, se han podido identificar diferentes acciones y demandas al Estado para que se garantice a los habitantes de Villa 15 los derechos de educación, vivienda y salud, entre otros.

Tal como se mencionó anteriormente, esta red funciona como un espacio de articulación entre organizaciones del barrio de Villa 15 - Mataderos y Lugano y está integrada por distintos actores barriales. Componen la red, organizaciones barriales, el centro de salud del barrio, escuelas medias y primarias, jardines de infantes y representantes de diversos equipos territoriales del gobierno municipal y nacional.

Entre sus principales objetivos se encuentran: indagar cuáles son las problemáticas más importantes del barrio, pensar proyectos de intervención y resolución de las problemáticas identificadas y demandar respuestas a las diferentes áreas del Estado.

En relación con la situación educativa barrial, son numerosas las acciones y reivindicaciones sostenidas por esta red. Si bien la misma no focaliza su accionar sólo en cuestiones educativas, la situación problemática en relación a esta temática⁶ ha sido una importante línea de acción desde el comienzo. En este sentido, a partir del relevamiento y análisis de información realizada en el marco de esta tesis y de la información relevada en estos años en el trabajo de investigación del equipo que integro, se han encontrado evidencias acerca de los orígenes y conformación de esta red, vinculados a la posibilidad de generar un proceso de organización y demanda social para la creación de una escuela de enseñanza media cercana al barrio que respondiera a las necesidades de formación de los adolescentes y jóvenes de la zona. Algunos referentes barriales y miembros de la Red señalaban cómo fue concebida esa escuela:

⁵Cosacov, Di Virgilio, Gil, Gil y de Anso, Guevara, Imori, Menazzi, Ostuni, Perea, Perelman, Ramos, Rodríguez, Paschkes Ronis, Vitale; "Barrios al sur: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Mataderos, Parque Patricios y Villa Soldati a través del tiempo" Documento de Trabajo N°56. Instituto de Investigaciones Gino Germani; Facultad De Ciencias Sociales, Universidad De Buenos Aires. ARGENTINA. 2011

⁶Ver el informe "Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión Educativa. Un análisis a nueve años de la sanción de la Ley N°898: <<Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio>>" del Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asesoría General Tutelar.

“[pensábamos la escuela media] como una forma de proteger a los chicos”

“[la idea de construir una escuela secundaria] aparece como salvavidas frente a la muerte, en el año '98, de aproximadamente 6 chicos. Aparece la escuela como esta posibilidad de metamos a los pibes en la escuela porque estarán seguros”⁷.

Es así como, producto del trabajo de esta red, en el año 2002 se creó una escuela de Educación Media en el barrio que en la actualidad ha pasado a ser miembro integrante de la Red.

A lo largo de los años de trabajo del equipo de investigación que integro, se han recogido evidencias acerca del significado que dicha red ha tenido para quienes la conforman, el reconocimiento de la construcción de esta escuela como un importante logro del trabajo realizado, y los aprendizajes sociales de sus miembros en torno a la gran participación y organización social durante el proceso de demanda por su construcción, aunque se reconoce la disminución de la participación de la red una vez inaugurada la escuela. (Sirvent, et.al. 2009^a; 2009^b) Algunos de los referentes entrevistados señalaban:

“Queríamos una escuela y la logramos con nuestra demanda, la escuela está. Lo que yo digo que nos faltó a nosotros es continuar el proceso. ¿Sabés dónde terminó la participación de la RED? Se habló en la inauguración y... se acabó la participación de la comunidad dentro de la escuela. Y ahí el sistema toma la escuela y nunca más vinieron a preguntar. No nos planteamos si había un lugar adentro de la escuela”.

Si bien, esta situación hace pensar que a lo largo del desarrollo histórico de la Red, existieron algunos factores que pudieron obstaculizar o condicionar de alguna manera el proceso de organización social en torno a la educación en ciertos momentos, actualmente la Red lleva adelante un nuevo proceso de organización y demanda social en torno a la problemática educativa en el barrio: la búsqueda de la construcción de un Polo Educativo en la zona.

Además la Red cuenta en la actualidad con numerosos vínculos y articulaciones tanto con otras organizaciones, instituciones y redes del barrio, como con redes y espacios de articulación de otras zonas, junto con quienes ha estado implementando diversas acciones de protesta y demanda a las distintas áreas de gobierno en relación con la falta de cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que viven en la Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires, producto del incremento de la falta de vacantes en la zona sur de la ciudad y a las dificultades de acceso a la escolaridad en este sector de la ciudad.

Asimismo, se ha analizado que en el último tiempo la Red ha llevado adelante espacios de discusión y debate con algunos de los funcionarios responsables del área educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para demandar que se efectivice la promesa de creación de dos polos educativos en esta región: el Polo Educativo Piedrabuena y el Polo Educativo Mataderos.

⁷Entrevistas realizadas a miembros de la red.

› *Algunos interrogantes y posibles desafíos:*

En esta etapa inicial del proyecto de tesis, se han identificado algunos interrogantes y desafíos que resultan de particular interés en esta etapa del proceso de investigación y que se intentarán compartir en este apartado.

Un aspecto que resulta interesante y desafiante a la vez, es que el estudio de caso de la demanda social por más y mejor educación implica el trabajo con una unidad de análisis colectiva, la Red, que posee ciertas particularidades.

Es importante señalar, que en los estudios acerca de la demanda por educación a lo largo de toda la vida, ha primado generalmente una perspectiva individual (Bélanger 1994). Uno de los pocos investigadores que ha abordado el análisis de la demanda social ha sido la Dra. Sirvent. En sus últimas investigaciones, la autora ha definido la demanda social como la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas (Sirvent, 1992 y Sirvent et. al 2007a). Dicho proceso no es un fenómeno dado, ni estático. Implica el pasaje de un grupo a través de distintos momentos o instancias, desde la existencia de una carencia, el reconocimiento subjetivo de esta carencia como una necesidad colectiva, la identificación de un posible satisfactor y la articulación de una demanda grupal a nivel institucional o estatal para la realización de dicha necesidad. Las actuales indagaciones dirigidas por la Dra. Sirvent demuestran que este es un proceso socio-histórico, con avances y retrocesos, que implica numerosos aprendizajes sociales, y en el que influyen múltiples factores sociopolíticos, económicos y procesos de construcción de sentidos y representaciones sociales que intervienen facilitándolo, o por el contrario, inhibiéndolo.

En este caso de estudio, la Red como unidad de análisis colectiva, presenta además la particularidad de estar conformada a su vez por instituciones, organizaciones y actores de muy distinto tipo y con diversas trayectorias.

Algunas de las instituciones que componen la Red son organizaciones sociales de base, con una fuerte identidad barrial, y arraigo territorial, con años de trabajo y desarrollo dentro del barrio; otras son organizaciones nuevas, relacionadas con entidades no gubernamentales que realizan actividades en el barrio hace algunos años y que van generando articulaciones con diversas organizaciones para dar talleres y programas en sus instituciones. También conforman la Red los equipos directivos o profesionales de algunas instituciones públicas como escuelas (primarias, secundarias y jardines de infante), el centro de salud u oficinas descentralizadas de algunas secretarías o ministerios que se encuentran dentro del barrio o cercano a él (a veces con edificios propios y otras en espacios cedidos por las organizaciones sociales) y que destinan sus acciones a la población de Villa 15.

Según lo relevado en las primeras entrevistas exploratorias, en el último tiempo, ha habido una gran presencia en el barrio de equipos de profesionales pertenecientes a distintas secretarías y ministerios de los gobiernos nacional y municipal, que asisten con cierta regularidad al espacio de la Red. Asimismo, la relación entre los diversos actores que conforman la red, pareciera variar enormemente en cada caso. Sumado a esto se da que algunos de los integrantes de la Red han tenido una reconocida trayectoria de trabajo dentro del barrio, mientras que otros, se han ido sumando en el último tiempo, o han tenido una participación intermitente a lo largo de los años.

Esta multiplicidad y diversidad de instituciones participantes de la Red, nos habla de una gran complejidad y supone un enorme desafío a la hora de caracterizar y analizar su proceso de organización y participación social en torno a la demanda por educación a lo largo de toda la vida.

El trabajo de elaboración de categorías nos ha permitido identificar algunos aspectos vinculados con, la relación entre la red y el Estado, la articulación entre la red y otras organizaciones y/o redes barriales, la existencia de conflictos en su interior y la existencia de factores obstaculizadores de la participación en la red, entre otros.

Por todo lo expuesto hasta aquí, es posible pensar que la composición y entramado vincular que se da al interior del caso de estudio presentado, puede resultar de vital importancia a la hora de comprender el proceso de construcción de demanda social por educación a lo largo de toda la vida.

En este sentido, puede resultar interesante en las próximas etapas de la investigación, trabajar con algunos aspectos de la Teoría de las Redes Sociales con el fin de interpretar las categorías de análisis elaboradas y orientar los próximos pasos del trabajo en terreno. Cabe destacar que esta teoría se ha ido construyendo a lo largo de los años con el aporte y enriquecimiento de diversas disciplinas tales como la matemática, la sociología, y la antropología, entre otras.

Desde esta perspectiva, se sostiene que para poder comprender el comportamiento de un colectivo, es necesario partir del análisis de los vínculos y conexiones que se dan entre los diversos actores. Se define a las redes sociales como “un conjunto bien delimitado de actores -individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.- vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales” (Lozares 1996, p.108).

Trabajar desde este enfoque implica analizar las relaciones entre los distintos actores de una red y las características que estas toman, describiéndolas, identificando regularidades y analizando como estas se forman y transforman, con la intención de comprender posteriormente su comportamiento (Urteaga, 2009)

Si bien aún el proceso de investigación se encuentra en una etapa inicial, es posible aventurar que algunos aspectos de la Teoría de Redes pueden resultar de ayuda para el abordaje de esta complejidad que presenta el estudio de caso, en un ida y vuelta entre el relevamiento de información y elaboración de categorías permitiendo indagar y analizar los lazos y entramados que se dan entre los diversos actores integrantes de este caso seleccionado, y cómo estos repercuten o condicionan la identificación de la necesidad de educación a lo largo de la vida, el reconocimiento de un satisfactor de esa necesidad y la expresión de una demanda social en este sentido.

Teniendo en cuenta el foco, las categorías de análisis elaboradas, y la perspectiva de la Teoría de surgen algunos nuevos interrogantes:

¿Cómo tiene lugar el proceso de organización social a lo largo del tiempo en un grupo tan diverso? ¿Cómo actores tan diferentes entre sí logran llevar adelante un proceso tan complejo como la construcción de una demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida, que implica poder percibir una necesidad como común a todos, identificar un posible satisfactor colectivamente y luego expresar una demanda en este sentido? ¿De qué manera interjuega esta heterogeneidad en la composición de la red como elemento condicionante del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida? ¿Cómo se da el interjuego entre las trayectorias, perspectivas y objetivos diversos que poseen los actores que componen el caso de estudio? ¿De qué manera estos aspectos pueden de algún modo estar

condicionando el proceso histórico de construcción de la demanda por más y mejor educación a lo largo de toda la vida?

Estos son sólo algunos interrogantes y aspectos significativos que se han ido presentando en el proceso de trabajo. Son aspectos preliminares, que deberán ser desarrollados, repensados y nuevamente trabajados en el ida y vuelta entre la teoría y la empiria a medida que se avance en el desarrollo de la investigación. Son sólo algunas reflexiones sobre aspectos que pueden ir convirtiéndose a lo largo de este proceso en los próximos desafíos teóricos y metodológicos a enfrentar.

› *Bibliografía*

Bélanger, P. (1994). Lifelong Learning: The dialectics of Lifelong Educations. *International Review of Education*, Vol. 40, nros. 3-5.

Cosacov, et.al., “Barrios al sur: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Mataderos, Parque Patricios y Villa Soldati a través del tiempo”. Documentos de trabajo N°56. Instituto de investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Abril 2011

Lozares, Carlos; “La Teoría de redes sociales”. En: *Papers* N°48. Año 1996. Barcelona, España. Pp. 103 – 126

Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asesoría General Tutelar “Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión Educativa. Un análisis a nueve años de la sanción de la Ley N°898: <<Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio>>”. Documentos de Trabajo N°14. Marzo de 2012. Disponible en: www.asesoria.jusbaires.gov.ar/publicaciones

Sirvent M.T. (1999): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Editorial Miño y Davila. Madrid, España.

Sirvent M.T. (2007) *El Proceso de Investigación*. Cuadernos de Cátedra OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007a) *Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. Cuadernos de Cátedra - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Sirvent, M. T.; Rigal, L.; Lomagno, C.; Llosa, S.; Thouyaret, L.; Fernández, A.; Stein, A.; Benítez, M. E; Fontana, A.; Natanson, N.; Vazquez, M.; Paiva, K.; Muñoz, M.; Sperling, S. (2009a). *Propuesta de*

intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos. UNESCO / OREALC Red INNOVEMOS. Disponible en:<http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang,sp>

Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Lomagno, C.; Fontana, A.; Paiva, K. y Vazquez, M. (2009b). La construcción de la demanda por aprendizajes permanentes: una experiencia de Educación Popular con Jóvenes y Adultos. V Congreso Nacional y II Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos, Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, Córdoba. Disponible en: Strauss, A. y Corbin, J. (1991). Basics of Qualitative Research. Sage Publications. Newbury Park London: The International Publishers.

Eguzki Urteaga, "La sociología de las redes sociales en Francia". En: Daimon. Revista Internacional de Filosofía, nº 48, año 2009, Pp. 157-185

La educación según movimientos y organizaciones sociales: disputas en torno de la(s) desigualdad(es) en el campo pedagógico

MAAÑÓN, María Inés Maañon/ IICE-UBA - mariainesmaanon@gmail.com

Eje: Movimientos Sociales y Educación

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: Educación según movimientos y organizaciones sociales - Campo pedagógico - Desigualdades*

» **Resumen**

En los últimos años los estudios sobre experiencias educativas desplegadas en y desde movimientos sociales y organizaciones populares se han multiplicado abordando diversas líneas de análisis. Este trabajo presenta algunos avances de una investigación en curso que pretende aportar a la comprensión del campo pedagógico como espacio histórico y socialmente construido y a los modos en que diversos sentidos sobre las desigualdades y las diferencias sociales, culturales, económicas lo atraviesan y constituyen.

Particularmente me interesa compartir algunas discusiones teóricas que vienen conmoviendo las “coordenadas originales” desde las que planteaba mi plan de tesis, cuyo interés central radicaba inicialmente en la posibilidad de profundizar el conocimiento acerca de las propuestas político- pedagógicas de los movimientos sociales a fin de ampliar los debates sobre la relación entre “nuevos” formatos escolares, constitución de subjetividades críticas y transformación social. Dichas discusiones, desplegadas al interior de un equipo de investigación UBACyT, me han llevado a considerar nuevas perspectivas de análisis para abordar una experiencia educativa desarrollada en el marco de una organización social de la provincia de Buenos Aires y sus prácticas pedagógicas cotidianas y han movido el interés hacia la posibilidad de aportar a la discusión sobre cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y cómo “la escuela de la organización” interpela los sentidos hegemónicos en torno a la desigualdad social y educativa.

Con esta intención, se presentará brevemente la fundamentación teórica y metodológica desde la que se plantea la investigación, recuperando notas del trabajo de campo que se orienta a

observar, registrar, analizar y comprender diversos aspectos de la escuela¹, a fin de abrir debates en torno al derecho a la educación, a la cotidianeidad escolar y la experiencia educativa, a las desigualdades educativas y sociales, las identidades sociales y los procesos de subjetivación que allí se despliegan.

Considero estas Jornadas como un espacio propicio para establecer conversaciones que posibiliten aproximaciones más complejas a los procesos de organización y movilización de estos “nuevos sujetos colectivos” que disputan sentidos acerca de la educación, la escuela y las prácticas pedagógicas.

> *Introducción*

En los últimos años los estudios sobre experiencias educativas desplegadas en y desde movimientos sociales y organizaciones populares se han multiplicado abordando diversas líneas de análisis. Este trabajo presenta algunos avances de una investigación en curso² que pretende aportar a la comprensión del campo pedagógico como espacio histórico y socialmente construido y a los modos en que diversos sentidos sobre las desigualdades y las diferencias sociales, culturales, económicas lo atraviesan y constituyen.

Particularmente me interesa compartir algunas discusiones teórico- epistemológicas que vienen conmoviendo las “coordenadas originales” desde las que planteaba mi plan de tesis, cuyo interés central radicaba inicialmente en la posibilidad de profundizar el conocimiento acerca de las propuestas político- pedagógicas de los movimientos sociales a fin de ampliar los debates sobre la relación entre “nuevos” formatos escolares, constitución de subjetividades críticas y transformación social. Dichas discusiones, desplegadas al interior de un equipo de investigación UBACyT, me han llevado a considerar nuevas perspectivas de análisis para abordar una experiencia educativa desarrollada en el marco de una organización social de la provincia de Buenos Aires y sus prácticas pedagógicas cotidianas y han movido el interés hacia la posibilidad de aportar a la discusión sobre cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y cómo “la escuela de la organización” interpela los sentidos hegemónicos en torno a la desigualdad social y educativa.

Con esta intención, se presentará brevemente la fundamentación teórica y metodológica desde la que se plantea la investigación, recuperando notas del trabajo de campo que se orienta a observar, registrar, analizar y comprender diversos aspectos de la escuela³, a fin de abrir debates

¹ Me refiero a la propuesta curricular, la organización espacio- temporal de trabajo, la participación de los diversos actores involucrados en el proyecto, la dinámica de interacción entre estos y la relación entre la institución y la comunidad donde se establece

² El presente escrito forma parte de mi trabajo de tesis y se enmarca dentro del Proyecto UBACyT “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” (dirigido por el Dr. Daniel Suárez) Programación 2014/ 2017. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

³ Me refiero a la propuesta curricular, la organización espacio- temporal de trabajo, la participación de los diversos actores involucrados en el proyecto, la dinámica de interacción entre estos y la relación entre la institución y la comunidad donde se establece

en torno al derecho a la educación, a la cotidianeidad escolar y la experiencia educativa, a las desigualdades educativas y sociales, las identidades sociales y los procesos de subjetivación que allí se despliegan..

› *Desestabilizando certezas...*

O sobre el inicio de la investigación⁴

El primer acercamiento al tema de las propuestas político pedagógicas de los movimientos sociales se produjo hacia el final de mi formación de grado y provocó la desestabilización de muchas de las certezas sobre las que ésta se había armado. Abordar experiencias educativas que se generaban, se desplegaban y discutían en el seno de diversas organizaciones populares conmovió muchas de mis convicciones (como estudiante y como docente) y me llevó a buscar nuevas “herramientas teóricas” que las volvieran más inteligibles.

En ese sentido, comencé a profundizar mis lecturas sobre definiciones “clásicas” de *movimientos sociales* (como las desarrolladas por: Mc Adams, Mc Carty y Zald o Melucci, por ejemplo) tanto como me dediqué a rastrear trabajos que me permitieran situarlos en *nuestro tiempo y espacio* (con trabajos como los de Svampa, Retamozo, Seone Taddei y Algranati) Sin duda, las perspectivas más enriquecedoras para el abordaje de la temática provinieron de un creciente número de investigaciones que indagaban diferentes experiencias formativas desarrolladas en organizaciones populares y/o en movimientos sociales⁵.

Resulta claro, retrospectivamente, que ese interés estaba también cruzado por mi participación en una investigación que se proponía producir conocimientos críticos sobre los procesos sociales de construcción del cambio educativo y, en particular, sobre los modos en que los docentes y otros sujetos del campo pedagógico elaboran estrategias y formas de recepción, recreación y resistencia a las propuestas de reforma o innovación centralmente diseñadas⁶

Esta investigación partía de la hipótesis de que el cambio educativo no es unidireccional ni está predeterminado, sino que - por el contrario- es una construcción social e histórica: los sujetos comprometidos en las situaciones que se pretenden modificar inevitablemente hacen mediar y negocian sus propias significaciones e intereses a la hora de recibir las propuestas de reforma, reforzando o resistiendo los rumbos previstos por las políticas o programas. Por lo que la posibilidad de investigar la capacidad de los sujetos para interpretar las normas, establecer interacciones y actuar frente a ellas resultaba un espacio fértil para estudiar los procesos de permanencia y cambio en la educación, que permitía dar relevancia a las instancias de

⁴ Se presentan estos comentarios sobre el primer contacto con el tema con la intención de poner de manifiesto los cambios en la forma de abordaje del mismo.

⁵ Me refiero, por ejemplo, a los trabajos desarrollados por Michi, Rigal, Gluz, Guelman, Elisalde, entre otros.

⁶ Aludo al proyecto “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar” de la Programación UBACyT 2008-2010 (dirigido por Dora González)

“negociación” entre los actores y a los espacios que, atravesados por conflictos y disputas, escapan a la previsión y control de las políticas y programas reformistas.

En este sentido, recuperar experiencias pedagógicas de movimientos sociales podía informar una de las maneras en que se tramita la cuestión de la implementación de iniciativas tendientes a garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización, dando cuenta de las prácticas de recepción y de los procesos de resignificación activa por parte de los sujetos pedagógicos tanto como de las tensiones históricas entre permanencia y cambio en “las formas de lo escolar”(y de cómo se mantienen inalteradas o se modifican en algún sentido)

De allí que en mis primeras problematizaciones planteara mi interés por un abordaje de las experiencias educativas desarrolladas por movimientos sociales en tanto... *“(…) sujetos de la política educativa con capacidad de producir experiencias pedagógicas innovadoras, que pretenden generar otras formas escolares como manera de propiciar la conformación de subjetividades críticas para la transformación social disputando, así, poder a las formas escolares propias de la escuela moderna”* (Maañon, 2013)

Las “coordenadas originales” del problema de investigación de mi tesis delimitaban el abordaje de las propuestas político- pedagógicas de los movimientos sociales con la intención de ampliar los debates sobre la relación entre “nuevos” formatos escolares, constitución de subjetividades críticas y transformación social, considerando las diversas formas que asumía lo educativo en las múltiples experiencias de formación que estos colectivos desplegaban⁷

Giros en la perspectiva...

El trabajo de campo, los intercambios sostenidos con otros investigadores de área y las discusiones alimentadas en el marco del proyecto UBACyT, favorecieron la revisión de la primera problematización y produjeron la ponderación de categorías que generaron cambios en el proyecto de tesis.

El proyecto UBACyT al que se vincula actualmente se propone estudiar aspectos críticos de la conformación del campo pedagógico, sobre todo en lo que concierne a la circulación, recepción y producción de discursos sobre las desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. El mismo se inscribe en “una tradición de investigación educativa que advierte sobre las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de “campo pedagógico” y “hegemonía” para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, relaciones, sujetos e instituciones educativos, en la medida en que permiten poner el foco en las relaciones de saber y de poder que configuran los espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación, así como en las contingentes configuraciones y formaciones discursivas que en esa trama de relaciones

⁷ Experiencias que, entendidas en términos gramscianos, eran concebidas como político- pedagógicas y abarcaban instancias de formación para el trabajo, experiencias de educación “formal”, pero también la vida cotidiana (piquetes, cortes de ruta, asambleas...)

delimitan y constituyen diferentes y desiguales posiciones de sujeto” (Proyecto UBACyT, programación científica 2014- 2017).

Es desde allí que busca avanzar hacia formas de comprensión más sutiles y dinámicas sobre las formas en que las desigualdades y las diferencias se constituyen, se definen, se resisten y se disputan en el campo pedagógico a partir de la circulación y recepción de ciertos discursos por parte de los sujetos pedagógicos que lo habitan y conforman.

Esta perspectiva supuso una tensión para el abordaje del sistema educativo como unidad, como totalidad estructurada y cerrada y dio lugar a interrogantes y debates sobre la conformación del campo pedagógico, a los modos en que la circulación de sentidos sobre las desigualdades y las diferencias sociales, culturales, económicas se producen, a las disputas libradas en torno de ellos, a la constitución de subjetividades y al posicionamiento de los sujetos, entre otros.

En este marco, el interés central de mi tesis se ha reorientado hacia la posibilidad de aportar a la discusión sobre cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y cómo “la escuela de la organización” interpela los sentidos hegemónicos en torno a la desigualdad social y educativa. Para ello resultará fundamental considerar una serie de aspectos tales como: la producción y circulación de múltiples discursos sobre el derecho a la educación, la singularidad de las situaciones y posiciones que se despliegan en los procesos educativos atravesados por una organización social de la provincia de Buenos Aires, la articulación entre esta experiencia y otros procesos educativos desarrollados en contextos de desigualdades sociales y diferencias culturales, entre otros.

› *...Para abrir nuevas preguntas*

Para poder enriquecer las discusiones en torno a cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y las formas en que la experiencia educativa investigada introduce notas “particulares” respecto del derecho a la educación y las desigualdades (social y educativa), el trabajo de campo apunta a poder describir densamente las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el marco de la “escuela de la organización”.

Para ello se busca combinar criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2009 y 2012) lo que supone una preocupación por la descripción de la vida cotidiana y el descubrimiento de lo “invisible” que hay en la misma. Todas las instancias de interacción tienen como propósito principal intentar reconstruir los sentidos que los sujetos le otorgan al mundo social y a sus prácticas en él, integrando el “conocimiento local” en la construcción misma de la descripción como una parte constitutiva del mismo proceso de interpretación.

Por otra parte y, retomando la intención de que este trabajo de campo dialogue con un proyecto de investigación más amplio, resulta también interesante atender los planteos que la misma autora hace sobre la transformación social (o, en este caso, educativa). Dice Rockwell que

“la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación” (2009: 34)⁸

*Ivo vio la uva...*⁹

Con la intención de poder construir conocimiento crítico sobre propuestas educativas desarrolladas en y desde los movimientos sociales (y las formas en que éstas desestabilizan “lo hegemónico”) realicé un primer momento del trabajo de campo. El mismo se orientó a observar, registrar y analizar el caso particular de una escuela de una organización social de la provincia de Buenos Aires. Para ello, se consideró la organización espacio- temporal de trabajo en la escuela y en las aulas, la propuesta curricular, la participación de los diversos actores involucrados en el proyecto, la dinámica de interacción entre estos y la relación entre la institución y la comunidad donde se establece. El trabajo de campo contó con entrevistas semi estructuradas y en profundidad a los educadores del proyecto y con conversaciones espontáneas con los niños y jóvenes estudiantes que permitieron comenzar a reconstruir la historia de la organización tanto como los procesos de construcción de la escuela. Dicho trabajo también consistió en muchos momentos de observación e intercambios en la vida cotidiana de la comunidad que favorecieron la desestabilización de las certezas con las que había llegado.

En este punto y, en articulación con las discusiones internas del equipo UBACyT, es que las “coordenadas” de mi investigación fueron cambiando en la búsqueda de poder dar cuenta de la riqueza de esa experiencia para volver a pensar la complejidad del campo pedagógico en tanto espacio histórico y socialmente construido, atravesado por relaciones de saber y poder dinámicas y contingentes.

*Primeras notas*¹⁰

8 Siguiendo las argumentaciones de Foucault y de Giroux, la autora ejemplifica cómo desde un estudio etnográfico puede enriquecerse la comprensión de complejos procesos de la vida cotidiana en contextos locales donde se evidencian escenas de circulación del poder que no dejan de estar vinculadas a procesos de resistencia y/o transformación más generales o de mayor escala.

Otro interesante ejemplo de cómo aportan los estudios etnográficos a la interpretación y comprensión de los procesos sociales puede encontrarse en el trabajo de Paul Willis (1988) “*Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*”. Madrid: Akal.

9 La frase con la que inicio el apartado hace referencia a un texto de Frei Betto sobre Paulo Freire y su trabajo de alfabetización como proceso de lectura del mundo, de comprensión de la realidad desde el punto de vista de los oprimidos. Es mi intención como investigadora poder articular teoría y práctica de forma de aportar al conocimiento crítico en educación, pero más aún a los procesos de reflexión sobre la experiencia que la misma organización tiene. Dice el escrito “*Así Paulo Freire enseñó un principio fundamental de la epistemología: la cabeza piensa donde los pies pisan (...) Praxis- teoría- praxis, en un proceso inductivo que vuelve al educando sujeto histórico*”.

10 Dadas las características del presente escrito, solo se presentarán algunas consideraciones generales sobre la experiencia que permitan inscribir las preguntas que orientan hoy la investigación.

Si bien el trabajo de investigación está aún en curso, resulta interesante este espacio de encuentro con otros investigadores en formación interesados por el tema educativo en movimientos sociales para compartir algunas de las primeras notas del trabajo de campo.

La experiencia considerada se despliega en el “contexto” de una organización comunitaria en la Provincia de Buenos Aires. La misma se origina a mediados de los noventa en un contexto de profundización de las desigualdades, de exclusión y marginación social, política, económica, laboral y educativa, un momento de “corrimiento” del Estado respecto de las cuestiones sociales. Un tiempo en el que se puso de manifiesto la emergencia de “nuevos” actores sociales que comenzaron a desarrollar propuestas que buscaban distanciarse tanto del Estado como de los partidos políticos y los sindicatos (como formas tradicionales de defensa de los derechos)¹¹

La escuela surge como una iniciativa de algunos miembros de la comunidad que buscaban dar solución a las constantes problemáticas que tenían los chicos del hogar convivencial asistiendo a la escuela pública estatal. Esta era un intento por generar un espacio genuino de inclusión educativa para niños, niñas y adolescentes¹². Por ello, y desde un principio, la escuela sostuvo un “cambio de lógica” en cuanto al formato escolar generalizado (tiempo de estudio, de recreación, de juego; formas de disposición dentro del aula; organización de los contenidos y formas de enseñanza difieren de las prácticas más habituales en otras aulas). La organización contó en el origen del proyecto con docentes “del sistema” que entendían, a partir de sus experiencias, que “estar en el aula resultaba un castigo para esos chicos” y que “estar en la escuela tenía que ser una oportunidad y una alegría, no un castigo... en todo caso, tendremos que revisar qué hacemos para que los chicos tengan ganas de quedarse en el aula”. En este sentido, los educadores buscan el desarrollo de una experiencia educativa en una escuela “diferente”, donde el modo de construcción de reglas y sentidos para el trabajo diario que pone en tensión al formato escolar en función de garantizar la vigencia del derecho a la educación y la producción de respuestas frente a la desigualdad social y educativa.

Y resulta significativo cómo, a partir de la dimensión vincular -premisa para cualquier actividad- los primeros resultados se hicieron visibles bastante pronto: “había chicos que habían repetido hasta tres veces el primer grado y que ahora ya sabían leer y escribir; y la diferencia no estaba en ningún método revolucionario, ni en que ellos sean grandiosos, sino en que esta apertura en el reconocimiento de la aptitud/actitud del otro, les permitía tener a un docente cada tres o cuatro chicos, y de ese modo, el seguimiento era mucho más sencillo”.

¹¹ Para muchos movimientos y organizaciones sociales el desarrollo de sus propios proyectos educativos implica la “ampliación del horizonte de lo posible”: formación de sus propios intelectuales, la inclusión de la vida cotidiana como espacio de formación, la creación de “otras” escuelas. En ese sentido, las experiencias de los movimientos sociales abren el debate acerca del sentido de lo público y de la relación entre sociedad y Estado: a partir de la ocupación de “espacios comunes”, del desarrollo de acciones de resistencia a las políticas de gobierno, del fortalecimiento de los lazos sociales, han logrado una resignificación de la esfera pública como espacio de confrontación y lucha por los intereses (Michi, 2010)

¹² De las entrevistas se desprende que “era habitual que los docentes de las escuelas nos citaran por el comportamiento de los chicos”. y también que con el tiempo, algunas de las prácticas que los chicos incorporaban a partir de su pertenencia a ese espacio de la organización, también comenzaron a hacer ruido con las prácticas sugeridas por el sistema educativo formal” (todos los entrecomillados refieren a citas de la entrevistas).

Cambio de época, nuevos desafíos

Una década o década y media después, el contexto “crítico” en el que nacen distintas experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales se ha visto modificado por diversas cuestiones¹³. Para analizar las transformaciones producidas, particularmente respecto de la educación, resulta necesario considerar que se ha dictado un nuevo corpus legal que pretendió “redireccionar” las políticas educativas, considerando a la educación como “un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado” con un aumento en los años de obligatoriedad escolar¹⁴. Al mismo tiempo, se generaron distintas políticas de protección social (como la AUH) que implicaron la asistencia “efectiva” de niños y adolescentes a las escuelas y se desarrollaron desde el Ministerio de Educación Nacional distintos programas de fortalecimiento de las escuelas y de acompañamiento de las trayectorias escolares (como, por ejemplo, el Programa Integral para la Igualdad Educativa). Es por ello que las experiencias impulsadas por múltiples y muy diversas organizaciones sociales del campo popular -desde los últimos años de la década de los noventa en nuestro país- y sus posteriores desarrollos son un campo fértil para el análisis de la relación entre educación y política. Y, en este marco, la permanencia y el desarrollo como proyecto político pedagógico de la escuela mencionada da lugar a nuevas preguntas en torno al derecho a la educación, a la inclusión social/ educativa, a las desigualdades, a las prácticas y sentidos de la “educación popular” en pugna, a la posición de los docentes respecto de los niños/ jóvenes (pero también sobre su trabajo), a la constitución de subjetividades “críticas”, entre otros.

En este sentido y en relación al *derecho a la educación* y a la *cotidianeidad escolar* y la *experiencia educativa*, hoy nos preguntamos: ¿Qué capacidad tienen dichas propuestas de intervención diseñadas desde el Ministerio de Educación para afectar aspectos de la vida cotidiana en las escuelas, en las prácticas diarias de los docentes, en la inclusión real de los estudiantes? ¿Cuán “flexible” al contexto puede ser la propuesta de cambio desde arriba? ¿Cuáles son los elementos a considerar para el desarrollo de una propuesta educativa que realmente contenga a los educandos, a los educadores, a la comunidad educativa? ¿Es posible –o acaso deseable- el abordaje de distintas situaciones de enseñanza a diversos estudiantes con un formato “único” de escuela/aula? ¿Cómo se constituye el “horizonte de lo común” en la escuela? ¿Es posible articular conversaciones con estas otras experiencias que se desarrollan por “afuera” del ámbito de lo estatal? Si consideramos que la mayor parte de los niños en nuestro país asisten a alguna escuela

13 Cuyo tratamiento excedería en mucho esta ponencia, motivo por el que sólo abordamos las “cuestiones educativas”

14 Dicho corpus legal está compuesto por la Ley de Educación Nacional, la de prórroga del Fondo de Incentivo Docente, la de los 180 días de clase, la de Educación Técnica –entre otras- y funciona como una nueva matriz que orienta la política educativa del período (Feldefeber y Gluz, 2011; Karolinski y Maañon, 2013).

pública estatal, el abordaje de estos interrogantes permitiría desplegar una serie de opciones para el tratamiento de las cuestiones que continúan apareciendo como un “núcleo duro” a trabajar¹⁵.

Y aquí se abre un nuevo conjunto de interrogantes acerca de las *desigualdades educativas y sociales*: ¿Cuáles son los “núcleos duros” que aparecen aún como cuestiones problemáticas “a trabajar” en la perspectiva de los distintos sujetos?, ¿son cuestiones que aparecen en la mayor parte de las escuelas o se agudizan en situaciones de mayor vulnerabilidad social?, ¿qué aportes pueden pensarse desde la experiencia de una organización para la construcción de una escuela más “igualitaria” para todos? En estrecha relación con las desigualdades sociales y educativas, ¿qué sentidos están todavía en disputa entre la escuela estatal y otras experiencias educativas?, ¿qué contribución podría tomar la escuela pública estatal (donde asisten la mayor parte de los estudiantes de sectores desfavorecidos) de la escuela de la organización?¹⁶

En este sentido y, tal como hemos comentado anteriormente, consideramos que la reconstrucción e interpretación de las prácticas de recepción y enunciación de los sujetos pedagógicos y sus contenidos, sobre todo las producidas en contextos de implementación de iniciativas tendientes a garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización se vuelen centrales. Así como también, los sentidos, apropiaciones y resistencias que muestra otros sujetos del campo pedagógico que aún sostienen posiciones críticas respecto de la escuela pública estatal. ¿Qué discusiones se abren en torno a escuela del Estado y las desigualdades? ¿Cómo se manifiestan las desigualdades sociales en el ámbito educativo? ¿Qué sentidos se disputan en relación con la inclusión educativa? ¿Qué estrategias –individuales o colectivas- pueden identificarse como mecanismos de disputa o cuestionamiento a las situaciones de desigualdad?

Otro grupo de preguntas se disparan en torno a *las identidades sociales y los procesos de subjetivación* que se despliegan en la experiencia considerada. Respecto de este aspecto, por ahora el menos desarrollado, me interesa indagar sobre las apropiaciones, resignificaciones y disputas de sentido, sobre la construcción de posiciones docentes que asumen los educadores de la escuela de la organización frente a situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas tanto como las posibilidades que se presentan a los estudiantes –a partir de su participación en esta experiencia- para la conformación de “otras” subjetividades... ¿Qué sentido cobra para los sujetos participantes su pertenecía a la escuela?

15 Si bien los indicadores estadísticos en nuestro país señalan –por ejemplo- la cobertura casi total en el nivel primario, desde el Ministerio de Educación Nacional se continúan diseñando e implementando distintas líneas de acción para la “mejora educativa” del nivel lo que evidencia una preocupación por podría llamarse el “*derecho efectivo a la educación*”

16 Aunque este trabajo centra su atención en la experiencia educativa desarrollada por una organización social de la Provincia de Buenos Aires, no desconoce múltiples propuestas pedagógicas desarrolladas por otras organizaciones y por los propios docentes, directivos, padres y alumnos para la “recreación” de la escuela pública estatal (las que también recuperan, resisten, resignifican lo público, lo estatal, las propuestas de cambio diseñadas “desde arriba”).

› *A modo de cierre provisorio...*

Esperamos que el trabajo de campo en curso en la “escuela de la organización” - inscripto en una tradición de investigación educativa que pretende dar cuenta del modo en que el campo pedagógico está compuesto de posiciones en constante movimiento, imposibles de fijar a priori a un sentido último y trascendente (en tanto suponen identidades abiertas y atravesadas por la contingencia)- nos permita comprender más profundamente cómo establecen hoy las relaciones de saber y poder de carácter histórico, dinámico, contingente y localizado.

También interesa dar cuenta de cómo los distintos sujetos del campo pedagógico ponen en juego sus posiciones de aceptación, de resistencia, de resignificación de las políticas educativas, particularmente frente a situaciones de desigualdad social y educativa. En este sentido, consideramos que “los movimientos sociales vienen a abonar a esta reinención creativa de las relaciones de poder (y saber) al incorporar nuevos antagonismos sociales, no sólo el de clase, sino también los conflictos de género, de etnia, de raza y religión” (Maañon, 2013).

Siguiendo a Elsie Rockwell, creemos que resulta fecundo identificar prácticas pedagógicas y comprender las experiencias formativas que se han dado dentro de movimientos sociales para, a partir de ellas, promover formas de conocimiento socioeducativo y pedagógico crítico que abran el debate político y teórico sobre las maneras de concebir el campo educativo, que muestren la complejidad y la multideterminación de los procesos de transformación escolar y que orienten el diseño de formas democráticas de programación e implementación de procesos de reforma e innovación educativas que resulten capaces tanto de enfrentar la desigualdad social como de reconocer la diversidad cultural.

Consideramos estas Jornadas como un espacio propicio para establecer conversaciones que posibiliten la reconceptualización el lenguaje teórico de la pedagogía, la reconstrucción del saber pedagógico que se produce y recrea al ras de la experiencia educativa y la visibilización de un conjunto de problemas, experiencias y sujetos “activamente producidos como inexistentes” por las modalidades convencionales de investigación educativa y el discurso hegemónico en educación (Suárez en Elisalde, 2008).

› *Bibliografía*

- Elisalde, R. (2008): “Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales”, en: Elisalde, R. y Ampudia, M. (comp.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires.
- Gluz, N. (2008) “¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina.” Ponencia presentada en Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO "Educación, Políticas y Movimientos Sociales", 1 y 2 de julio de 2008, Buenos Aires.

- Gluz, N. (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales." En: Feldfeber, M. (dir.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique-UBA.
- Guelman, A (2010) "*Movimientos sociales y educación*". Escrito el 29/01/2010 en Tesis 11/ Revista n° 94. Tomado de <http://www.tesis11.org.ar/movimientossociales-y-educacion/print/> el 23/09/2011
- Karolinski, M. y Maañon, M.I. (2013) "Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre la 'gestión social' en la provincia de Buenos Aires" en *Nuevos horizontes en la investigación social. Artículos seleccionados de las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Cecilia Abdo Ferez, Mariana Galvani, Damián Pierbattisti y María Carla Rodríguez (Comps). CLACSO- IIGG/ UBA. ISBN 978-987-1891-56-6. Buenos Aires.
- Maañon, M. I. (2013) "*Las propuestas político pedagógicas de movimientos sociales y la constitución de subjetividades críticas: aportes desde el estudio de una experiencia educativa en provincia de Buenos Aires*", publicada en CD de las X Jornadas de Sociología "20 años de pensar y repensar la sociología"(Carrera de Sociología/ FCSoc/ UBA)
- Michi, N. (2010), *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Ed. El colectivo. Buenos Aires.
- Mirza, C. (2006) "*Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias*". Buenos Aires: CLACSO.
- Retamozo, Martín. (2011). Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina. *Polis (Santiago)*, 10(28), 243-279. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000100014&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-65682011000100014
- Rigal, L. (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales" en: Hillert, F; Ouviaña, H; Rigal, L; Suárez, D, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.
- Rockwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- (2012) *Movimientos sociales emergente y nuevas maneras de educar*. Disponible en URL: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03.pdf>
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. (2008) "El concepto 'movimiento social' a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes", en González Casanova, Pablo (coord.) *Proyecto "Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo"*. México: UNAM.

- Svampa, M. (2008) *Cambio de época, movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI – CLACSO
- (2006) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Zibecchi, R. (2004) *Los movimientos sociales como espacios educativos*, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Buenos Aires
- (2003) “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *Revista OSAL*, Buenos Aires, Nº 9, enero.

Apuntes para el análisis de dispositivos pedagógicos emergentes de formación política en movimientos populares urbanos

PALUMBO, María Mercedes/ UBA-IICE – mer.palumbo@gmail.com

Eje: Movimientos Sociales y Educación

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: movimientos populares, formación política, dispositivo pedagógico, ecología de saberes.*

> Resumen

En la última década, los movimientos populares urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) se han caracterizado por conformarse en actores de proposición político-pedagógica alternativa, creando y consolidando un amplio conjunto de repertorios de propuestas y prácticas educativas específicas con grados de institucionalización divergentes. En este sentido, pensar lo formativo en movimientos populares abre un vasto campo de experiencias político-pedagógicas que van desde “escuelas” gestadas por los movimientos hasta la concepción de las prácticas políticas de la vida cotidiana como generador de aprendizajes.

Este problema de estudio fue situado en el contexto social, económico y político posneoliberal, distanciándose del recorte más frecuente durante la etapa neoliberal o el período inmediatamente posterior a la crisis del 2001. Por su parte, el recorte espacial situado en el AMBA remite a la relevancia de dicho territorio en términos de la cantidad e importancia de los movimientos populares allí gestados y al impacto de sus acciones políticas debido a la cercanía con las instancias político-representativas.

Partiendo de la trayectoria biográfico-académica de la investigadora, de las preocupaciones formativas de los actores sociales y un área de estudio académica en construcción, la Tesis de Maestría en la que se inscribe esta ponencia se basó en la siguiente hipótesis de trabajo: la equivalencia entre dos binomios la política-lo político, por un lado, y la pedagogía-lo pedagógico, por otro. De modo tal que la construcción de un dispositivo pedagógico de Formación Política retroalimenta el actuar y el pensar “la política” en el contexto de las prácticas políticas del movimiento; y, a su vez, dichas prácticas políticas condicionan las modalidades, los contenidos y las características admitidas en la Formación Política.

Este trabajo se centra específicamente en las propuestas de Formación Política de militantes de base en tanto espacio-momento formativo central para analizar la cuestión del saber y las

posibilidades de una ecología de saberes en el propio seno de los movimientos populares. Por un lado, el carácter multisectorial de los movimientos populares plantea una heterogeneidad de su base social que expresa una distancia entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada de quienes coordinan los procesos de formación. Por otro lado, la recurrencia a la apelación a ciertos elementos del dispositivo escolar como “formato” elegido – más o menos intencionalmente – en la Formación Política tensiona la apuesta por la ecología de saberes.

La estrategia general cualitativa de abordaje combinó un aspecto teórico de carácter hermenéutico-interpretativo con el estudio de casos. En este sentido, la recopilación sistemática de información en relación al caso de estudio contempló la triangulación de técnicas metodológicas cualitativas – entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos – de modo de alcanzar una base empírica rica, profunda y compleja para el trabajo interpretativo. Asimismo, estas técnicas fueron enmarcadas en un trabajo de campo de tipo etnográfico para acceder a las prácticas político-pedagógicas, a la perspectiva de los actores sobre las mismas y al universo de referencia compartido y no siempre verbalizable al interior de las organizaciones.

› *Introducción*

La preocupación teórica por la relación entre educación y política en el contexto de los movimientos populares urbanos en Latinoamérica no es nueva en el campo académico, remontándose a los debates de las décadas del sesenta y setenta respecto a la resignificación/confrontación de la educación escolar por parte de las experiencias de militancia social, política, religiosa y sindical de la época. No obstante – tal como sostiene Zibechi (2008) – la novedad actual reside en la fuerza que la dimensión político-pedagógica está cobrando en el contexto posneoliberal no sólo como área de estudio de la académica sino también como preocupación propia de los actores sociales en busca del fortalecimiento de sus prácticas políticas. En cuanto a este último aspecto, es posible identificar un amplio conjunto de repertorios de propuestas educativas específicas – con grados de institucionalización divergentes – desarrolladas por movimientos populares urbanos¹ gestados hacia finales de la década del noventa en Argentina como respuesta a las políticas neoliberales, algunos de los cuales actualmente continúan en expansión. En estos casos, en las imbricaciones entre educación y política se juegan demandas de derechos ciudadanos, alternativas pedagógicas a la escuela tradicional, construcción de sujetos políticos y de identidad así como nuevas formas de pensar la política.

¹ Los movimientos populares urbanos a los que se hace referencia en este trabajo son movimientos de trabajadores desocupados surgidos a finales de la década del noventa como respuesta a un modelo económico y social neoliberal de corte excluyente. Con la nueva década y el cambio en la coyuntura nacional, estos movimientos se expanden a partir de la multisectorialidad que combina en su interior a trabajadores desocupados, trabajadores ocupados, estudiantes y académicos.

Dentro de esta amplia gama de espacios-momentos formativos, resultan de especial interés las propuestas de formación política de militantes de base entendidas como dispositivos pedagógicos alternativos. Es decir, instancias intencionalmente educativas que se realizan con regularidad durante un período determinado de tiempo con el objetivo de formar a la militancia de un movimiento. No obstante, en una concepción más amplia de formación política, todos los espacios de un movimiento son formativos, ya sean explícitamente educativos como Bachilleratos Populares, Primarias Populares y Jardines Comunitarios; u otros donde también ocurren aprendizajes sin plantear a la cuestión formativa como objetivo deliberado como la militancia, las prácticas políticas cotidianas y las acciones de protesta.

El supuesto de partida de este trabajo postula que las propuestas de formación política se caracterizan por la selección y el privilegio de ciertos saberes y perspectivas que varían según la matriz político-ideológica del movimiento; y, en términos más generales, según las dinámicas de construcción de prácticas políticas cotidianas. Por lo tanto, un dispositivo pedagógico de formación política posee un correlato en cierta manera de actuar y de pensar la política en el contexto más amplio de los movimientos populares; y, a su vez, la acción política de los movimientos condiciona las modalidades y características admitidas en dicho dispositivo pedagógico. En este sentido, las propuestas de formación política adquieren centralidad para analizar la cuestión del saber y las posibilidades de una ecología de saberes en el propio seno de movimientos populares devenidos multisectoriales.

› *El concepto de dispositivo pedagógico: dispositivos escolares y dispositivos emergentes*

La utilización del concepto de dispositivo pedagógico escolar para referir a las características constitutivas de la escuela – tal como fue pensada e implementada en la Modernidad – es compartida por distintos enfoques teóricos y disciplinas. Aquí se retoma, desde la Filosofía Política, los estudios de Michel Foucault (1980) y Giorgio Agamben (2011) quienes, en ciertos pasajes de sus obras, aluden explícitamente a la escuela como un dispositivo. A este respecto, Giorgio Agamben (2011) rescata tres puntos centrales de la definición de dispositivo de Foucault², aún reconociendo la ausencia de una definición unívoca en su obra: la heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que constituyen el dispositivo (discursos, leyes, edificios, proposiciones, etc.), su inscripción en una relación de poder dentro de la cual el dispositivo cumple una función estratégica, y la imbricación entre saber y poder que lo caracteriza. Si extrapolamos

² Para Foucault, un dispositivo refiere “(...) a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos – discursivos y no discursivos – existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1980:184 citado en Grinberg, 2008:89).

esta definición general al campo educativo, un dispositivo pedagógico puede ser definido como un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder (Grinberg, 2008).

En la misma línea, pero desde una perspectiva latinoamericana, Santiago Castro Gómez (2000) combina la tradición foucaultiana con el concepto de colonialidad del saber³. La escuela es considerada como ámbito privilegiado de implantación de un tipo de subjetividad moderna “deseable” dada su legitimación de tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a formar a los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. En el dispositivo pedagógico escolar, entonces, se impartieron modelos de humanidad – en referencia al hombre blanco occidental – y se postuló una epistemología colonial que subalternizó a un conjunto de saberes frente al imperio del conocimiento experto y vulgarizó la tradición oral a costa del “buen decir” vehiculizado fundamentalmente por el lenguaje escrito.

La formación política de los dispositivos pedagógicos escolares se concentró en la conformación de los ciudadanos soberanos necesarios para los nacientes Estados-nación latinoamericanos independientes. Esta operación se basaba en una analogía perfecta: el pueblo irracional se apartaría del tutelaje saliendo de la barbarie y entrando en la mayoría de edad gracias a su relación con la minoría ilustrada; al tiempo que América Latina se apartaría del atraso entrando en la senda del desarrollo y el progreso cuyo ejemplo a seguir era Europa.

Ahora bien, la noción de dispositivos pedagógicos no sólo apunta a “prácticas gubernamentales” sino que conlleva – potencialmente – la posibilidad de la *profanación* del dispositivo pedagógico escolar moderno y la gestación de nuevas relaciones de saber-poder. Estos dispositivos son terrenos en disputa entre tipos de saberes, de subjetividades y de relaciones en tensión. De allí la pertinencia del concepto de dispositivos pedagógicos alternativos (Langer, 2009) en una búsqueda teórica por conceptualizar las experiencias formativas que se erigen desde un cuestionamiento al dispositivo pedagógico escolar. En términos de Agamben, “la profanación es el contradispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (2011: 260-261); es la reversión del “sacrificio” implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado a través de una serie de rituales, así como una invitación a nuevos procesos de subjetivación asociados a los nuevos contradispositivos.

Partiendo de esta última afirmación, las oposiciones y solapamientos que se configuran en la interacción entre el concepto de dispositivo pedagógico escolar y dispositivo pedagógico

³ El concepto de colonialidad del saber puede resumirse así: “ante la presencia de una variedad de conocimientos y saberes, uno de ellos ocupa un lugar hegemónico de reconocimiento y valoración de bondad ontológica (...) por ello el conocimiento A (el científico, racional, moderno, occidental) subalterniza los otros conocimientos y saberes (B) que apenas llegan, en el mejor de los casos, a funcionar como etnoconocimiento, conocimiento local, aborigen, indígena, originario” (Garcés, 2007:234). Frente a un conocimiento científico deslocalizado y descorporizado – con las consiguientes características de universalidad, neutralidad y objetividad – se subalternizan, anulan, desplazan otro conjunto de saberes que quedan circunscriptos a la categoría de anécdota, testimonio, folclore.

emergente resultan fecundos para el análisis de la multiplicidad de espacios de formación – más o menos sistemáticos e institucionalizados – existentes en el marco de los movimientos populares urbanos. Lejos de lecturas binarias, la mirada crítica debe contemplar tanto las experiencias alternativas construidas en el seno mismo del dispositivo pedagógico escolar (por ejemplo, la incorporación de la educación popular en la escuela pública) como la factibilidad de la reproducción del dispositivo pedagógico escolar – en tanto formato disponible – en espacios formativos construidos en los márgenes de la educación formal. En este marco, se abordan los espacios de formación política como potenciales dispositivos pedagógicos emergentes donde identificar la apuesta ecología de saberes con sus aciertos y sus dificultades.

› *Los dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares urbanos: dispositivos pedagógicos emergentes y ecología de saberes*

Retomando los principales postulados de la sociología de las emergencias y las ausencias de Boaventura de Sousa Santos, se analizan los dispositivos de formación política de movimientos populares con el objetivo de identificar ciertas dimensiones – incipientes y aún contradictorias – de transición de la monocultura del saber y del rigor a la ecología de saberes. Desde esta perspectiva, surgen un conjunto de interrogantes: ¿Cómo se piensa la estructura metodológica de estos dispositivos en articulación con el reto epistemológico de traducir en prácticas concretas de conocimiento la ecología de saberes en el marco de movimientos populares multisectoriales? ¿Cómo se trasciende no sólo territorialmente sino también conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar en el que todos los participantes de estos dispositivos fueron formados, independientemente de las trayectorias educativas particulares? ¿Cómo se concibe la relación entre la teoría y la práctica, entre el saber científico y la sabiduría política del militante en un diálogo de saberes real y potenciador?

Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010) no deja lugar a dudas: el mundo se caracteriza por su profunda diversidad epistémica y de allí se deriva la validez y dignidad de todos los saberes. Ahora bien, esta diversidad se encuentra amenazada por la reducción de la realidad a lo existente, por la catalogación como ausentes o no-existentes de un conjunto extenso de saberes que no se atienen a los cánones de la ciencia hegemónica, por la lógica del pensamiento abismal que impide la co-presencia de saberes a partir de angostar el campo de la realidad relevante y delimitar una línea infranqueable que separa lo verdadero (la ciencia) de lo falso (los saberes no científicos, no modernos, etc.). Para Sousa Santos, Meneses y Arriscado Nunes (2004), la virtualidad del epistemicidio ocurre en dos dimensiones paralelas: por un lado, la invisibilización de la pluralidad interna por la ciencia positivista, neutral, objetiva, basada en la matematización de los fenómenos sociales; por otro lado, la negación de la pluralidad de epistemes que conviven cotidianamente con

la ciencia en una relación de subordinación debido al privilegio no sólo epistémico sino sociológico adjudicado al conocimiento científico.

Ya sea al interior de la ciencia o en la relación de esta con otros saberes, se encuentra operando la monocultura del saber y del rigor (Sousa Santos, 2006) asociada a la racionalidad occidental que postula al saber científico como vara a partir de la cual se mide y se atribuye la falta de validez y rigurosidad a todos aquellos saberes o conocimientos alternativos regidos por otras lógicas y parámetros. Probablemente, en la génesis de este proceso, se encuentre la separación sujeto-objeto cartesiana como fundante de la Modernidad, de la existencia de un conocimiento basado en la separación radical entre el hombre que conoce y el objeto (mundo o, incluso otros sujetos) que es conocido; y de un conjunto de binarismos donde el segundo término es siempre agente pasivo y sometido a la dominación del primer término: teoría-praxis, sujeto-objeto, razón-emoción, cultura-naturaleza, mente-cuerpo, saberes académicos-otros saberes, educación formal-educación popular, atraso-modernización. Frente a ello, la ecología de saberes busca repensar las relaciones entre saberes en términos de las jerarquías y poderes que se generan para apuntar a una configuración plural del conocimiento que habilite una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente (Sousa Santos, 2010).

Las propuestas de formación política se caracterizan por la selección y el privilegio de ciertos saberes que, a menudo, disputan el paradigma epistemológico hegemónico. A continuación abordaremos algunas dimensiones posibles que dan cuenta de dicha disputa en la conformación de un dispositivo pedagógico emergente: a) los saberes puestos en juego en el dispositivo pedagógico; b) los sujetos enunciantes de esos saberes y la relación entre los mismos en términos de roles; c) la concepción de temporalidad asociada a los saberes; y, finalmente, d) la posibilidad de convocar saberes asociados a la emocionalidad.

En cuanto a los saberes puestos en circulación y sus vinculaciones, uno de los principales desafíos reside en el diálogo entre los saberes teóricos traídos de manera más o menos consciente por las coordinaciones de los espacios de formación política y los saberes existenciales, cotidianos y políticos de los militantes de base con otras trayectorias educativas. En los dispositivos pedagógicos de formación política observados aparece la intención manifiesta de relacionar los contenidos a trabajar – aún aquéllos de alto grado de complejidad conceptual – con la vida cotidiana de los participantes, recuperando y alentando la puesta en común de los saberes cotidianos. Este gesto implica un alejamiento de la descontextualización del saber en pos de una tradición universalista, ahistórica y neutral que desgrava los conocimientos de la cultura, de los contextos y de la experiencia previa de los alumnos. En los movimientos populares, política y vida cotidiana, saber y hacer se encuentran profundamente imbricados en la militancia y en los espacios de formación política: “si lo que educa es la vida misma, el hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, o sea poner en movimiento los <saberes> que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares” (Zibechi, 2007:35).

Aún así, no puede seguirse linealmente un despliegue equitativo de los distintos tipos de saberes dada la recurrencia a cierta primacía del conocimiento teórico ni una reversión de la valoración social desigual de estos tipos disímiles de saberes que adjudica al saber teórico un

estatus superior. En este sentido, es importante la relación que se establece entre los saberes de los educadores (coordinadores, activistas generalmente universitarios) y educandos (militantes de base) en términos de trayectorias formativas, militantes y sociales disímiles que usualmente exigen mediaciones, especialmente en propuestas de formación política de base. Particularmente, en el caso de movimientos populares multisectoriales donde la heterogeneidad de su base social a menudo expresa una distancia entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada de quienes coordinan los procesos de formación. Un ejemplo de estas mediaciones necesarias se expresa en los cuadernillos o materiales de apoyo de la formación donde comúnmente se apela a la combinación de distintos registros de escritura y de iconografía en relación a lo escrito⁴. De allí el reto epistemológico de tensionar el privilegio epistémico y social de la ciencia instalado a la hora de poder generar una ecología de saberes con una presencia efectiva de los saberes de los militantes de base en diálogo con los saberes “ilustrados”.

Una segunda dimensión refiere a la disposición de los vínculos de saber-poder existentes entre los participantes de los espacios de formación en cuanto a los roles asumidos, teniendo en cuenta que los saberes se enuncian y se transmiten desde una biografía individual y colectiva. No es una cuestión menor que estos roles estén atravesados por la jerarquización de conocimientos y de sujetos productores de dichos conocimiento: los “académicos”, los “universitarios”, los “cientistas/científicos” por un lado; y los “campesinos”, los “pueblo originarios”, “los migrantes internos”, “los obreros” por el otro. En los dispositivos pedagógicos observados se distinguen, al menos, tres roles: la coordinación, los militantes de base activos en su participación y apropiación del espacio y otros militantes de base con menor intervención. Indudablemente, la posibilidad de una ecología de saberes requiere una reversión de las asimetrías de poder y de saber (experto) – propias de las relaciones de transmisión escolares – que asignan lugares diferenciales en función de posesión o carencia de saberes y atentan contra la toma de la palabra. En este sentido, el trabajo en pequeños grupos se repite en las distintas propuestas de formación política como antesala de los momentos de plenario de modo que aliente una discusión más amplia, mayor participación de todos los militantes, una mejor circulación de la palabra y la disminución del “miedo a equivocarse” o de la vergüenza.

Otra dimensión interesante de análisis se relaciona con la concepción de temporalidad que convoca el dispositivo de formación política en función de los saberes puestos en juego. La temporalidad lineal de la modernidad apela al conocimiento científico en términos de un futuro siempre en progreso y en desarrollo y sub-representa al pasado por su condición de “atrasado” (mote que también aplica a los pueblos considerados menos desarrollados y, en consecuencia,

⁴ En una de las propuestas de formación política observada se utilizó el lenguaje literario como saber de “mediación” entre el conocimiento teórico de los cuadernillos y los saberes prácticos de los militantes. lo literario fue pensado como una “bajada” del corpus teórico de modo de volverlo más aprehensible, pero también como una apelación a la emocionalidad y a las vivencias subjetivas de los participantes desde donde disparar ejercicios de producción escrita con sentido.

habitando el pasado⁵). Por el contrario, en una aproximación a la ecología de las temporalidades (Sousa Santos, 2006), los espacios de formación política de movimientos populares urbanos intentan recuperar el pasado a partir de un relato histórico de luchas “no-oficiales” que – a modo de continuidad o linaje – se entroncan con la “tradición piquetera” en la que se conformaron. De esta forma, el pasado actúa como legitimador de la intervención en el presente así como permite comprender las causas de las vivencias actuales; se expande el presente como momento de sufrimientos y padecimientos en los “barrios”, de denuncia a la complicidad política que no actúa para revertir esas condiciones, pero también como momento de gestación de esperanzas; y se formulan utopías para un futuro con posibilidades de superación de las realidades del presente.

Finalmente, otra disrupción de los espacios de formación política en relación a los dispositivos pedagógicos escolares remite a la permeabilidad a la emoción asociada a los saberes práctico-militantes. La escuela concibe a la formación como un despliegue de las funciones cognitivas, único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos y, en consecuencia, divide los sujetos hacia su interior en cuerpo y mente. A contramano, la producción y circulación de saberes y sentidos que no se subordinan a los principios universalistas que escinden teoría y praxis (sujeto-objeto) coloca a la propia vida – la experiencia concreta de exclusión y de lucha social – como objeto de conocimiento y su sujeto no es otro que sus hacedores y forjadores cotidianos: aquéllos que piensan desde unos cuerpos que luchan, que sufren, que trabajan, que sienten. De lo anterior se desprenden una serie de rupturas con la producción del saber teórico-académico, reproducido vía transposición didáctica en el seno de la escuela: un lugar de enunciación basado en una voz colectiva, en una experiencia concreta que hace manifiesta las marcas contextuales y de subjetividad desde donde se produce saber y una revalorización del conocimiento experiencial quebrando la equiparación entre conocimiento práctico y conocimiento de status menor.

Las experiencias de formación política de movimientos populares contienen – con mayor o menor presencia – instancias favorecedoras de la emocionalidad, ya sea por medio de relatos de historias personales, la producción de pequeños textos con resonancias acerca de poesías o imágenes disparadoras o la participación en momentos de mística⁶. Estas dinámicas pueden pensarse también como una apuesta a una formación integral de la militancia de base que quiebra la configuración cognitiva del aprendizaje, asumiendo a la razón junto a la emocionalidad de los sujetos.

Si bien los elementos antes descriptos plantean un distanciamiento de las propuestas de formación política respecto al dispositivo pedagógico escolar, la escuela sigue apareciendo como un formato “disponible” y de referencia tanto para la coordinación del espacio como para los militantes de base. En esta dirección, es posible mencionar algunos criterios comunes que, cabe

⁵ En esta línea, cobra sentido el uso de la categoría *negación de la coetaneidad en el tiempo* acuñada por Johannes Fabian y retomada por autores de la decolonialidad para significar la comparación cultural y la división en etapas civilizatorias a partir de la idea de progreso como criterio demarcador del avance de la sociedad y, en un mismo movimiento, de violenta negación de la otredad bajo el mote de barbarie.

⁶ La mística refiere a ciertos momentos establecidos de la formación política donde se refuerzan los aspectos simbólicos que dan sentido a la lucha y a la organización a partir de canciones, pequeñas actuaciones y gritos de guerra.

aclarar, no son propios de todos los espacios de formación política: la asistencia obligatoria y diaria; la idea del retiro de la rutina cotidiana para dedicarse a la formación; el uso de cuadernillos con características similares a los manuales escolares; una suerte de gradualidad entre distintos espacios de formación; la nominación de “escuela” o “escuelita” de formación política a estos espacios; y, finalmente, la distinción de roles (imbricados en el saber) menos jerárquicos pero ineludibles.

› *A modo de reflexiones finales*

A lo largo de este escrito se avanzó en una definición de dispositivo pedagógico, una de cuyas características centrales reside en las relaciones de saber-poder y en las subjetividades tramadas en torno a este. Alejándose de posturas binarias, esta noción fue dividida en dos: por un lado, el dispositivo pedagógico escolar moderno co-creador de la monocultura del saber y del rigor científico y de un cierto tipo de subjetividad deseable; y, por otro lado, el dispositivo pedagógico emergente en su calidad de apuesta y horizonte político-epistémico de conformación de otras relaciones de saber y de poder. Si volvemos a la definición foucaultiana de dispositivo y su relectura agambeniana, ¿Cuándo es realmente posible *profanar* un dispositivo? ¿Cuánto de la fuerza y la naturalización de la escuela moderna (re) aparece en los intentos parciales de *profanarla*? En este sentido, los espacios de formación política gestados por movimientos populares urbanos en Argentina fueron analizados en los solapamientos y contradicciones existentes entre dispositivos pedagógicos escolares y emergentes.

Para ello, se plantearon cuatro dimensiones de abordaje de la cuestión del saber en los espacios de formación política de modo de poder dilucidar su apuesta en los términos de una ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos: a) los saberes puestos en juego en el dispositivo pedagógico; b) los sujetos enunciadore de esos saberes y la relación entre los mismos en términos de roles; c) la concepción de temporalidad asociada a los saberes; y, finalmente, d) la posibilidad de convocar experiencias asociadas a la emocionalidad. Claramente, aquí se erige un desafío para cualquier movimiento popular multisectorial en los términos de cómo conjugar los múltiples saberes para que se enriquezcan mutuamente y contribuyan a un proyecto integral de transformación social. Es cierto que el diferente estatuto epistemológico de estos modos de conocer provoca una inconmensurabilidad de sus discursos que torna, en apariencia, imposible el empleo eficaz de estos en forma conjunta. Sin embargo, inconmensurabilidad significa que no pueden ser medidos en común, que no hay un patrón común de medida, pero no significa que no puede generarse un diálogo fecundo entre ellos.

Haciendo eco de las palabras de Zibechi (2007), los movimientos populares se presentan en la actualidad como sujetos tanto políticos como teóricos. La producción de saberes y sentidos que proponen surge de sus experiencias concretas de pobreza y de lucha social y la enuncian desde una voz colectiva. De esta manera, construyen un lugar epistémico de enunciación que lejos de legitimarse en una supuesta universalidad, se sustenta en una localización corpo-política en la vida

cotidiana ligada a los movimientos y en una geo-política que los sitúa en una situación de exclusión epistémica respecto tanto al norte colonial como a las academias locales. Así las cosas, el reto no es sólo para los movimientos en vistas a respetar su pluralidad epistémica interna y construir desde ese lugar espacios formativos y prácticas políticas colectivas, sino también para los académicos interesados en la investigación de estas experiencias cuidando las anteojeras con las que las observamos, manteniendo la mirada crítica y vigilando el “natural” ímpetu por colonizarlas.

› *Referencias bibliográficas*

Agamben, Giorgio (2011), “¿Qué es un dispositivo?”. *Revista Sociológica*. 73, 249-264.

Arriscado Nunes, João (2008), “O resgate da epistemologia”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 45-70.

Casto-Gómez, Santiago (2000), “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” in Lander, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 145-161.

Garcés, Fernando (2007), “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” in Castro Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (comps.). *El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Colombia: 217-242.

Grinberg, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI*. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lander, Edgardo (1993), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Langer, Edurado (2009), “Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Ciudad de Buenos Aires.

Quijano, Aníbal (1993), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” in Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 122-151.

Santos, Boaventura de Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado (2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo” in Santos, Boaventura de

Sousa (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 23-105.

Santos, Boaventura de Sousa (2010), "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", in *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 29-63.

Zibechi, Raúl (2007), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Zibechi, Raúl (2008), *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.

Bachilleratos Populares: una propuesta de innovación escolar y su impacto en las dinámicas de desigualdad

ROTMAN, Joaquín / UBA - joaquin_rotman@hotmail.com

Eje: Movimientos Sociales y Educación

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras Clave: Bachilleratos Populares – Innovación Escolar – Desigualdad*

> Resumen

La presente ponencia se propone dar a conocer un proyecto de investigación, iniciado recientemente, el cual tiene como tema central los Bachilleratos Populares entendidos como propuesta de innovación educativa.

El problema de investigación aborda la problemática de la fragmentación del ámbito educativo a partir del surgimiento de nuevas formas escolares que tratan de dar respuesta a lo que las instituciones educativas formales no alcanzan a dar o se ven forzadas en sus posibilidades al intentar hacerlo, lo cual genera procesos de exclusión cada vez más marcados.

Las preguntas de investigación giran en torno a indagar y comprender qué lugar vienen a ocupar los Bachilleratos Populares en el ámbito educativo.

Respecto a los objetivos de investigación se mencionan los referidos a indagar, comprender y describir el-los sentido-s dado-s a la educación por los Bachilleratos Populares, como así también indagar y describir las continuidades y rupturas entre el formato escolar regular y los formatos posibles de los Bachilleratos Populares.

El tipo de diseño que se propone es cualitativo flexible exploratorio-descriptivo con técnicas de recolección de datos centrados en la observación participante y no participante, la toma de entrevistas en profundidad y el desarrollo de grupos focales.

Respecto a la relevancia de la investigación se puede mencionar que en revisiones bibliográficas se han encontrado un gran número de trabajos referidos a los Bachilleratos Populares pero siempre estudiados como característica particular de un estudio más pormenorizado del desarrollo de Movimientos Sociales, no tomando como elemento principal la cuestión educativa. Por otra parte, son escasos los desarrollos de la temática desde la Psicología y más aún la problematización desde la Psicología Social Comunitaria, haciendo de la interacción entre lo Educativo como ámbito, los Bachilleratos Populares como institución y la Psicología como forma de abordaje, un área de vacancia.

Para finalizar se propone una conclusión general que desarrolla la importancia de abordar esta temática y, a su vez, un último apartado de reflexión que plantea repensar la temática de investigación no sólo desde la perspectiva de qué puede aportar la psicología, en general, al estudio de procesos de exclusión, el ámbito educativo y las nuevas propuestas escolares, sino también cómo, desde la psicología social comunitaria en particular, repensar los límites de la problemática de investigación en sí misma, como fenómeno.

› *Introducción*

El presente trabajo se propone dar a conocer un proyecto de investigación –iniciado recientemente- en relación a los bachilleratos populares entendidos como una propuesta de innovación escolar.

Para estos fines, se presentarán tres ejes: (1) “Del marco general del proyecto de investigación” donde se abordará el tema, problema y justificación de la investigación, como así también diversas propuestas de innovación escolar como las Escuelas de Reingreso y los Bachilleratos Populares; (2) “De los objetivos, diseño y metodología del proyecto de investigación” y (3) “Conclusiones Generales”.

Por último, se problematizará la cuestión del sentido e impacto de las propuestas de innovación escolar “más allá -y más acá-” de la cuestión referida a los sentidos dados a lo educativo y la particularidad de los formatos escolares de las instituciones escolares en un apartado final (4) “Reflexiones Finales: De un “más allá” y un “más acá” al pensar las propuestas de innovación escolar”.

› *[1] Del marco general del proyecto de investigación*

1.1 Introducción

A partir del vertiginoso cambio de las condiciones sociales y culturales a las que asistimos desde hace tiempo, que incluyen transformaciones como la globalización, la mundialización de la cultura, la resignificación de los Estados Nación y su entorno institucional, los procesos de individualización y de fragmentación social y cultural, la proliferación de los medios masivos de comunicación y el auge de las nuevas tecnologías de la información, entre otros (De Giorgi, 2002; Bauman, 2010), se han producido diversas descomposiciones del *ethos* social que estaba sostenido, entre otras instituciones, por la escuela (Tiramonti, 2011). Estos cambios han dado lugar a procesos de desinstitucionalización en este campo (Tiramonti, 2011), evidenciados en un incesante debilitamiento del programa institucional escolar (Dubet, 2006). Siendo así, las instituciones educativas ya no resultan adecuadas para contener y regular el orden social que ha cambiado en sus formas, hábitos y fines (Tiramonti, 2011). Se produce así un forzamiento de la identidad institucional educativa (Tiramonti, 2011) en tanto el formato escolar regular trata de dar respuesta

a una configuración social actual que se caracteriza por su heterogeneidad y pluralidad, reconocidas en sus múltiples y diversos intereses, demandas y aspiraciones (Sorj, 2005).

Asimismo, el paradigma educativo, tendiente a la selección por medio de capacidades individuales en la escolaridad secundaria (Ziegler, 2011), hace recaer toda la responsabilidad en el estudiante por su éxito y permanencia en las instituciones escolares por medio del mérito personal, lo cual garantiza el efecto colador del sistema (Grupo Viernes, 2008) que incorpora y selecciona a un grupo socio-cultural particular -el que mantiene continuidades con la cultura escolar- y excluye al resto.

A partir de lo expuesto se comprende que, en nuestro país, los porcentajes de deserción en zonas urbanas -al año 2000- rondaran entre el 20% y el 25% (Espíndola y León, 2002) y que en el año 2006 se mantuviera este proceso, alrededor del 21.6% en su promedio anual -alcanzando, en el mismo año, un 27.9% en la provincia de Buenos Aires- (Tiramonti, 2011).

Frente a esta situación, desde el Estado, se implementaron variantes a la escuela tradicional, desarrollando las llamadas Escuelas de Reingreso (ER). Por otra parte surgen los Bachilleratos Populares, también como propuestas de innovación escolar, pero surgiendo, generalmente, de forma autogestiva.

1.2 De propuestas de innovación escolar: las Escuelas de Reingreso (ER)

Las Escuelas de Reingreso tienen como fin instituirse en espacios de inclusión de lo que el sistema margina (Ziegler, 2011). Las ER tratan de enmendar algunas de las características excluidoras del sistema educativo, poniendo el foco en un mayor seguimiento del estudiante, proponiendo cursadas por trayectoria y mayor flexibilidad respecto al presentismo, siendo por materia (Ziegler, 2011).

Sin embargo, frente a este dispositivo, se plantea la paradoja de que al crear un sistema paralelo al sistema formal -con el fin de mayor inclusión- se está reproduciendo el lugar de excluido, ya que se crea una institución “más laxa” para “el que no puede” (Arroyo y Poliak, 2011).

1.3 De propuestas de innovación escolar: los Bachilleratos Populares (BP)

Paralelamente a lo expuesto anteriormente, desde principios de la última década, asistimos al surgimiento de nuevas instituciones educativas llamadas “Bachilleratos Populares” (BP), las cuales son establecimientos similares a un bachillerato de adultos regular pero distintos en relación al paradigma desde el cual se piensa y organiza lo referente a lo educativo. Los mismos tuvieron sus primeras experiencias luego del año 2000 en el marco de movimientos sociales, fábricas recuperadas y organizaciones territoriales. Actualmente existen en funcionamiento un total de cuarenta y cuatro BP entre Capital Federal y Gran Buenos Aires, oficializados desde el año 2007 y el año 2008 respectivamente. Los BP se diferencian de la educación formal en tanto son desarrollados desde el concepto de “lo popular”, entendido desde los postulados filosóficos y antropológicos del pedagogo brasileño Paulo Freire, que dio lugar a la llamada “Educación Popular” (Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano, 2007). Este es un concepto teórico-práctico que se desarrolló en América Latina

a fines de la década del sesenta, en donde se percibe a los participantes como personas que tienen la capacidad de cambiar la condición social en la que se encuentran, interpretando sus formas de vida y contexto para luego reflexionar, entender y recrearlos, construyendo ciudadanía crítica (Kolmans, 2008). La idea primigenia de los BP surge como forma de rechazo y resistencia a las políticas reformistas neoliberales de la década del noventa, organizándose equipos de profesionales centrados en pensar teóricamente sobre la educación en general, la educación popular en particular y en su posible aplicación práctica. Asimismo, es a partir de la crisis del 2001 que esto encuentra espacios donde ser llevado a cabo, al articularse con movimientos sociales. Otro de los motivos del desarrollo de los BP se centra en poder dar respuesta al acelerado proceso de expulsión de estudiantes de la escuela media, pretendiendo formar con una perspectiva política y educativa distinta a la instituida. Siendo así, surge la idea de una “educación politizada” que tome en cuenta las particularidades del contexto y de los estudiantes, con la intención de formar sujetos políticos-críticos.

Es así que a partir de las distintas problemáticas que han ido surgiendo en el campo escolar, sumado a la existencia de distintas concepciones de lo educativo, hoy en día coexisten distintos dispositivos con diferencias en tres aspectos fundamentales: (1) sus propuestas pedagógicas, (2) sus formatos organizacionales y (3) sus currículums (Terigi, 2008). Estas diferencias posibilitan abordar (A) la forma en que cada una de ellas comprende qué es “lo educativo” y sus finalidades y (B) de qué manera lo llevan adelante, posibilitando indagar, entre otras cuestiones, las continuidades y rupturas entre diversas formas escolares.

› *[2] De los interrogantes y objetivos: diseño y metodología del proyecto de Investigación*

A partir de lo expuesto, entonces, los interrogantes planteados en el proyecto de investigación se centran en indagar qué lugar vienen a ocupar los Bachilleratos Populares en el sistema educativo, qué entienden por educación y cual consideran que es la función cultural de la misma, qué continuidades y rupturas tienen sus formatos en relación al formato escolar regular y, por último, qué impactos genera en relación a las trayectorias de vida y educativas de sus estudiantes.

Formalizando los interrogantes, los objetivos propuestos son los siguientes:

Objetivos Generales

Explorar y analizar el/los sentido/s dado/s a la educación en los Bachilleratos Populares.

Describir los nuevos formatos escolares creados en el marco de los Bachilleratos Populares y establecer las continuidades y rupturas que presentan con el formato de las escuelas regulares.

Objetivos Específicos

Reconstruir el contexto y las condiciones de surgimiento de los Bachilleratos Populares y sus trayectorias hasta la actualidad.

Analizar el formato escolar de los BP e identificar y describir cómo se ponen en juego allí los determinantes duros de la institución escolar moderna.

Identificar el conjunto de valores que estructura la cultura escolar de los BP haciendo foco en: (1) sus prácticas de disciplinamiento, (2) los modos en que se construye la autoridad, (3) los saberes y conocimientos que son valorados por la escuela y (4) las competencias que pretenden desarrollar en sus estudiantes.

Indagar en las representaciones que tienen los docentes y los estudiantes respecto a los Bachilleratos Populares y dar cuenta en cada caso si establecen diferencias -y cuáles- con las escuelas tradicionales.

Analizar los vínculos entre docentes y estudiantes al interior de los Bachilleratos Populares y caracterizar en función de ello las matrices de socialización que despliegan.

Indagar las trayectorias educativas y personales de los estudiantes que asisten a los Bachilleratos Populares antes, durante y luego de su paso por el bachillerato y analizar el aporte de estas instituciones al mejoramiento de sus condiciones educativas (inclusión, retención, aprendizajes).

Siendo así, se propone un diseño de tipo cualitativo flexible exploratorio-descriptivo permitiendo abordar la cuestión de los Bachilleratos Populares como un fenómeno particular a delimitar y comprender y, a la investigación, como un proceso, en el cual tener en consideración los emergentes que surjan de la contingencia posibilitando reestructurar las preguntas de investigación y las formas de recolección de datos.

Por otra parte, metodológicamente, dentro del universo de los BP, nuestra muestra estará integrada por dos bachilleratos, uno emplazado en el Gran Buenos Aires y otro en la Capital Federal. Como técnicas de recolección de información el estudio se apoyará en: (1) observación participante y no participante; (2) entrevistas en profundidad y (3) grupos focales. El primero de estos métodos, la observación, se aplicará fundamentalmente a las clases, pero también a otras instancias de la vida escolar que nos permitan captar la cultura que permea a estas instituciones (intercambios intergeneracionales informales, recreos, asambleas, actividades extracurriculares, de apoyo, espacios como el buffet, etc.). Las entrevistas se aplicarán a una muestra representativa de directivos, docentes y alumnos; mientras que los grupos focales recogerán información de los intercambios generados entre grupos de pares por un lado (uno de docentes, uno de alumnos) y, en

la medida que sea posible por la disposición de los actores, entre un grupo mixto de participantes integrado tanto por docentes y/o directivos como por alumnos.

› *[3] Conclusiones Generales: Respecto del Proyecto de Investigación*

En síntesis respecto a lo expuesto, se observa que dentro de un contexto como el actual, las tendencias desinstitucionalizantes han avanzado sobre aquellos dispositivos que garantizaban una sociedad aglutinada, con valores y una ética particulares. El campo educativo en general y los dispositivos escolares en particular, no escapan a este proceso global, lo cual se evidencia, entre otras cuestiones, en las altas tasas de deserción. Asimismo, tampoco parece ser suficiente ni una mayor inversión en educación –el Estado Nacional pasó de asignar el 3.77% del PBI en 2003 al 6,47% del PBI en 2011-, ni la promulgación, en el 2006, de la Ley Nación de Educación (Ley 26.206) la cual establece el carácter obligatorio de la enseñanza media. Es que ni la obligatoriedad de inclusión ni una mayor inversión que reproduce un sistema expulsivo, cuestionan al paradigma del formato escolar, el cual no incluye en su programa la modificación que se ha dado en la coyuntura social-cultural y sus impactos en la subjetividad ni contempla las características de los nuevos contingentes sociales que llegan por primera vez a este nivel educativo. Es por esto que se hace primordial problematizar y repensar el sentido, finalidad y función cultural de la educación en general, y, a su vez, investigar las diferencias y el impacto que generan los BP, en lo particular.

› *[4] Reflexiones Finales: De un “más allá” y un “más acá” al pensar en las propuestas de innovación escolar*

Poder pensar lo educativo desde un “más acá” podría significar abordar lo que en la presente ponencia se propone, en tanto que al comprender que la fragmentación del ámbito educativo es resultado de la coyuntura descrita anteriormente, se hace necesario entonces abordar las nuevas instituciones educativas que surgen como ¿paliativo? a dicha coyuntura particular. De allí que se haga necesario indagar las continuidades y rupturas entre formatos escolares, el-los sentido-s dado-s a la educación, el rol docente, los vínculos entre docentes y estudiantes y los impactos en las trayectorias personales y educativas de estos últimos, entre otras cuestiones. De esta manera, las propuestas educativas podrían ser pensadas como un “efecto”.

Esto último supondría dar por sentado que las propuestas educativas, entre otras cuestiones, como respuesta a los cambios sociales y culturales antes detallados frente a los cuales los formatos regulares de las instituciones educativas típicas no pueden dar respuesta, produciéndose un forzamiento de estas instituciones y, a la vez, una fragmentación del ámbito educativo, al surgir diversas formas escolares como emergentes frente a la necesidad. Siendo así, la

lógica de pensar lo educativo como un “efecto” daría lugar a entender que toda propuesta educativa es una forma de innovación, pero lo es en tanto y en cuanto es *en* lo educativo.

Sin embargo ¿podría pensarse el surgimiento de ciertas propuestas de innovación escolar - como los Bachilleratos Populares- no solo como un efecto sino como una causa en sí misma, es decir, como una forma de innovación *de* lo educativo? Y, a su vez, de ser así ¿qué impactos tendría esto en la delimitación del problema de investigación y, asimismo, en el diseño, métodos y fines de la investigación?

Si lo expuesto al comenzar estas reflexiones podría ser entendido como pensar en un “más acá” de las propuestas de innovación escolar, la pregunta entonces hace posible determinar un “más allá” de las mismas.

Este “más allá” permite pensar, justamente, más allá de los formatos escolares y los sentidos dados a la educación para cuestionarnos respecto a la función no solo cultural de la educación sino también política, dado que una de las funciones principales del ámbito educativo ha sido siempre el de contener y regular el orden social sostenido en un *ethos*.

Asimismo, el “más allá” de la cuestión supone pensar cambios que posean una lógica de funcionamiento distinta a la actual, en donde se ponga de relieve el para qué de las cosas y no solo el qué o el cómo.

Siendo así, desde la psicología y particularmente desde la psicología social comunitaria, se pueden pensar en desarrollos –por ejemplo desde la Investigación Acción Participativa (IAP)- que toman en cuenta la construcción de procesos psicosociales en los cuales se evidencian relaciones de poder y con las cuales se trabaja. Estos desarrollos complementan lo trabajado por otras ramas tales como la psicología educacional, del desarrollo o la institucional que tan ampliamente se han expresado al respecto del ámbito educativo.

Esto significa poder pensar en un “más allá” de las propuestas de innovación pensadas pura y estrictamente desde “lo educativo” para indagar en qué medida estas nuevas formas actúan en pos de la transformación social, y, en este caso particular, actúan como propuestas de cambio *de* lo educativo.

Estas cuestiones modificarían inevitablemente el diseño, método y sumaría otros objetivos de y en la investigación, ya que una cosa es abordar los bachilleratos populares como un efecto, es decir como formas de innovación escolar y otra como causa, es decir como formas de transformación social, en tanto proyectos político-pedagógicos y no solo como proyectos pedagógicos que velan lo político o que hacen de lo político una cuestión subyacente.

› **Bibliografía**

Arroyo, M. y Poliak, N. Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (2011) Dir. Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

- Baquero, R. (2007). *Las Formas de lo Escolar*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (1ed. 12ª reimp.)
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). (2010). *Mirando Hondo. Reflexiones del estado de la educación popular*. En *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Nº32, ISSN: 2073-0810. Disponible en: <http://www.ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>
- Chinigioli, E. (2012). *Bachilleratos Populares: Construyendo Contrahegemonía. La experiencia de los bachilleratos populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesina. Mendoza. Disponible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4794>
- De Giorgi, A. (2002). *Il governo dell' eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*. Verona: Ombre Corte.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa
- Espíndola, E y León A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº30. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>
- Gluz, N., Burgos, A., Karolinski, M. (2008). *Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía en cuestión*. Trabajo presentado en las Jornadas Internacionales de Problemas LatinoAmericanos realizado en Septiembre de 2008 en Mar del Plata. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.foro-latino.org%2Fflape%2Fboletines%2Fboletin_referencias%2Fboletin_24%2Fdocumentos%2FMovSociales%2FSimposio_Gluz_Burgos_Karolinski.pdf&ei=XaHkUZTIHozQigLL_4GgCw&usq=AFQjCNHu5FHW2_F_P8NNFEeujbkY2ttmfA&sig2=dDAa3MLyadCo0K_3aNyzpg&bvm=bv.49315170,bs.1,d.cGE
- Grupo Viernes. (2008). *Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires*. En *Revista Propuesta Educativa*, Nº30. Buenos Aires: FLACSO
- Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L., Suarez, D. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jodelet, D. (2003). *Aperçus sur les methodologies qualitatives*. En: Moscovici, S. y Buschini, F. (Dirs.). *Les Méthodes des Sciences Humaines*. Paris, PUF, pp. 139-162. Resumen y Traducción en versión incompleta y provisoria: Lic. Noemí Graciela Murekian.

- Kerlinger, F & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. 4ta Edición. Buenos Aires: Mc Graw Hill.
- Kolmans, E. (2008). La educación popular, los enfoques educativos modernos y la metodología CAC. Disponible en: http://www.pidaassa.org/mvertical/meto_herram/La_educacion_popular_y_CaC.pdf
- Padierna Jiménez, M. del C. (2010) Educación y Movimientos Sociales. Disponible en: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/educacion-mov-sociales.pdf>
- Rodriguez, L. M.; Marin, C.; Moreno, S. M. & Rubano, M.del C. Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Cienc.docencia tecnol.* [online].2007,n.34 [citado 2013-07-14],pp.129-171.Disponible en:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162007000100005&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1716.
- Sirvent, M. T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Rev. argent. sociol.*, Jun 2007, vol.5, no.8, p.74-93. ISSN 1669-3248.
- Sorj, B. (2005). La democracia inesperada. Buenos Aires: Prometeo
- Terigi, F. & Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Retrieved from <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En revista *Propuesta Educativa*, Nº 29. Buenos Aires: FLACSO, pp. 63-71.
- Tiramonti (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/39400076/Tiramonti-Guillermina-Nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-Un-estudio-de-caso-La-experiencia-argentina>
- (Dir.) (2011). Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Tyack, D & Cuban, L (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform.* Cambridge MA & London: Harvard University Press
- Van Haecht, A. (1999). La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Vasilachis de Giladino, I Et. al. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Vinao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar em Educação em Revista, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Año XVI, Nº 33, Belo Horizonte.

Ziegler, S (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Terigi, G. (Dir) (2011). Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.