

CAPÍTULO 5

Aportes desde otras experiencias que permiten triangular.

María Paula Olivieri

Señales, indicios, marcas de una experiencia pedagógica que insiste en tramitar algo del orden de lo común, de lo compartido por todos, de lo político...

En esta escritura, no hacemos más que retomar a modo de anotaciones de un diario de viaje... algunas expresiones, imágenes, escenas vividas y narradas por quienes intentan habitar/significar el oficio de educar desde registros que por momentos parecieran perderse en la trama de la historia. El recorrido intenta resguardar los tiempos/momentos en los que se fueron planteando los diferentes encuentros y conversaciones.

En un primer momento, se toma como registro de análisis, las palabras y sentidos que se fueron configurando al hilo del primer encuentro de Experiencias Alternativas organizado en abril del 2004, centrando la mirada en el modo particular en que Fernando -director de una de las escuelas invitadas en esta ocasión- narra su experiencia.

En un segundo momento, aparecen referencias a una serie de correspondencias, cartas, diálogos que se fueron tejiendo a la distancia -recordemos que esta experiencia se inscriben en Rincón de las Perlas, localidad de Río Negro- en las que se intentan retomar algunos de los itinerarios de formación/proyectos/talleres propuestos por la escuela para recrear algo del orden de un lazo social que desde el decir de sus protagonistas parecía haber sido quebrado en mil pedazos al hilo de las políticas de los 90'.

Y en un tercer momento, traemos a la escritura, otras puntas para seguir pensando esta experiencia; esta vez, desde relatos que se han podido registrar en un tiempo más cercano y desde la posibilidad de recorrer el "taller" desde el cual tantos educadores reinventan la historia. Tiempos/espacios/palabras/subjetividades que se entrecruzan en la escena actual de una escuela rural de "Rincón de las Perlas".

Relato de un maestro rural. De memorias y olvidos...

En esta instancia, retomamos algunos fragmentos de la "narración" que despliega Fernando en el encuentro de abril del 2004; hablamos de "memorias y olvidos" porque nos parece importante inscribir el relato de esta experiencia pedagógica, en un tiempo particular... en el que se cruzan otros tiempos... Tiempos de formación, al decir de Fernando, en el que aparecía otro registro de la historia, de los proyectos en común, de la manera particular de pensar la educación. Tiempos, espacios, proyectos que se enlazaban a la preocupación por lo que es de todos, por lo público... Tiempos/escenas/historias/subjetividades que las políticas neoliberales (políticas profundamente des-subjetivantes) -sistemáticamente- se ocuparon de destruir, expropiar, arrasar... instalando otros modos de pensar, sentir, vivir... no sin resistencias. Cuestión que es nombrada por Fernando como procesos de "contra-reforma"...

En aquel encuentro de experiencias alternativas, él daba cuenta de estos procesos que se instalaron en los 90', enfatizando lo que provocó en clave de una profunda ruptura de toda una tradición en el territorio de la educación pública rionegrina en la que se imaginaba y se habitaba el oficio de educar profundamente ligado a una práctica política; práctica en la que algo del orden de la emancipación debía ser tramitado: "... indudablemente no era la misma la situación

de la comunidad a fines de los '80, a principios de los '90, que en la actualidad;..., planteamos internamente, digamos, cómo este modelo alentó el crecimiento del desempleo, cómo aparecieron nuevos sujetos sociales, como los piqueteros, ¿no?, y cómo esto también nos obligaba a ir repensando permanentemente el abordaje de la realidad de nuestro lugares de trabajo; entonces, haciendo un breve recorrido por nuestra trayectoria, habíamos planteado, bueno, que hoy el maestro no es el mismo, llega hoy a la escuela sin esas prácticas que por ahí caracterizaron al sistema de educación público rionegrino y por ahí sin visualizar su práctica cómo una práctica política. Bueno, en el marco de lo que fue el proceso de Río Negro, nosotros hablábamos del proceso de reforma en lo que llegó hasta el año '92 y a partir del año '96 con el avance de las políticas neoliberales, nosotros caracterizábamos ese período como período de contrarreforma”...

En aquella oportunidad también analizaba la manera particular en que habían operado estas políticas en las condiciones de existencia de los sujetos de la localidad “Rincón de las Perlas”... y abría un punto de interrogación respecto del sentido que asume esto al interior de la escuela. Al decir de Fernando: “...No se cobran impuestos, no hay servicios, no se los provee, Rincón de las Perlas no tiene teléfono, no tiene gas, el agua es una..., la gente que vive a orillas del río extrae el agua por bombas directamente del río sin tratamiento alguno, y en los nuevos asentamientos una canilla pública, grandes sectores de la población con una canilla pública que...Se sumó a esto la construcción de un puente a fines del año 2001, lo cual agilizó de alguna manera las comunicaciones y significó un asentamiento importante de gente en condiciones muy precarias, ... para ir a votar, tienen que hacer 130 kilómetros por camino de meseta, de ripio, para trasladarse a una localidad que se llama Cerro Policía y poder ejercer su derecho a voto. Por otra parte, este abandono de las autoridades de Río Negro hace que la mayor parte de la gente, además tenga domicilio en la provincia que está en frente que es la provincia de Neuquén, porque Neuquén tiene todo un sistema hospitalario mucho más complejo y, digamos, puede dar cuenta de las necesidades de la gente y además un sistema asistencial que también es ampliamente superior al rionegrino, entonces esto genera uno de los más grandes conflictos, ¿no?, que es el tema de la identidad y cómo la abordamos desde la escuela. Lo que sí veíamos es que una de las cuestiones que une ...”

Este relato en el que va desandando los recorridos de formación y la escena en la que se inscriben las prácticas educativas... es un registro interesante a la hora de analizar las distintas propuestas/proyectos pedagógicas que se imaginan desde la escuela, el horizonte desde el cual se priorizan unas problemáticas, unas preguntas, unas miradas antes que otras. Desde los documentos que nos acercaron con posterioridad al encuentro de abril, aparecen estas referencias... En especial, en el proyecto en el que se intenta reescribir la historia de la comunidad.

Otro aspecto importante en su relato, es la mirada de la formación docente... Esta reflexión se instala a partir de la presencia en la escuela de maestros y profesores recién egresados de los Institutos de Formación Docente; “ritual de iniciación”, “pasaje obligado”, “única oportunidad de insertarse en el sistema como docente” son los sentidos que parecieran cruzar a esta experiencia. Y volviendo entonces a la pregunta por la formación, Fernando plantea una especie de contrapunto entre la formación que se comienza a configurar en los Institutos de Profesorado ligada a una racionalidad instrumental y a la ausencia de un registro de interpretación en el que se articule la práctica pedagógica a una práctica política... y la que se debiera tramitar en clave de “experiencia de formación” desde un proyecto político pedagógico diferente en la propia escuela. Se trata de pensar experiencias singulares que se inscriban en una experiencia colectiva y que inauguren otros modos de pensar, vivir, sentir... en definitiva, de “habitar” el oficio de educar, de pensar/lo de otro modo...

De lo que se trata, dice Fernando es de “trabajar en la formación, tratar de recuperar o de instaurar la discusión como forma habitual de resolución de problemas entre nuestros compañeros, trasladar esto a la comunidad, digo, porque indudablemente aquel maestro que no ha tenido la práctica, le cuesta mucho imaginarse cómo puede ser una práctica diferente de la otra; así y todo tenemos muchos ejemplos, hemos formado el centro de estudiantes, hemos avanzado en formas y prácticas [...] intentando generar medios alternativos de producción que rompe con las estructuras de dependencia y sometimiento, digo, pero una de las cosas que para nosotros es más fuerte, así como yo les decía que la escuela y la comunidad rompió el aislamiento a partir del puente, es que nosotros en estos intentos tenemos muchas dudas, muchas preguntas, y también muchas cosas para responder, pero lo que nos parece más importante, es no hacerlo solos”...

En este punto, es donde introduce la importancia de la experiencia que se fue recreando desde la “excusa” de un espacio ligado a “Crónicas de escuelas valletianas”; hace un pequeño recorrido por la génesis de este proyecto que pareciera tener como horizonte utópico la posibilidad de construir un “nosotros”, “un lugar del cual todos se sientan parte”... en tiempos donde lo que se impone es el “uno contra el otro”...

Desde sus palabras: “digo, por un lado hoy está Susana acá, digo, por ahí una tarde, una noche, hace como un año y medio, ella desde su lugar de trabajo en la universidad decía, “che pucha, estamos muy solos”, nosotros desde nuestro lugar de trabajo decíamos “bueno, y con quién nos juntamos” y surgió la idea de empezar a juntarnos todos los que estábamos sueltos, y se armó un proyecto que se llama Crónica de Escuelas Valletanas, fue justamente esta idea de empezar a juntarnos, entonces, Susana decía, ...ella está en la cátedra de Política Educativa, pero habló con la gente que estaba en la Didáctica de las Áreas, y empezamos a hacer talleres desde cada una de estas áreas y nos juntamos en grupos de escuelas que tengan ganas de participar, y por ahí a la noche decíamos, ¿no?, qué diferente, antes uno convocaba a reuniones de maestros rurales e íbamos todos, y hoy reconstruir lo colectivo es desde aquellos que tienen ganas de juntarse apostando a que esto crezca...”

No faltó a la cita, la lectura de lo comunitario, desde:

- su historicidad profundamente ligada a un proyecto de colonización de una empresa forestadora,
- lo que deviene en términos de expropiación de tierras,
- lo que instala en las relaciones sociales, en lo cotidiano, en clave de “relaciones de mando y obediencia” –al mejor estilo feudal-... y lo que conlleva en términos de las formas de producción, re-producción y control.
- Las subjetividades e historias que se van hilando desde esta experiencia..
- Y qué hace la escuela para tramitar estas historias... intentando contra-decirla, imaginarla de otro modo, describirla en clave de lo que tiene de público y de compartido por todos.

“...Asumimos la responsabilidad de ser el último espacio de lo público, esto, por otra parte, implica confianza de parte de la comunidad, ¿no?, no van a otra institución a hacer los planteos que nos hacen a nosotros”, señala Fernando.

Desde otros registros, retomamos algunas puntas para seguir pensando...

Mayo de 2005...

En esta ocasión, multiplicidades de sentidos, voces, palabras son convocadas/invitadas a contar... Todas tienen diferentes tonos, colores, sabores... Algunas asumen la forma de una

carta... otras la de un pedacito de papel arrancado del diario de una maestro... otras, la de esas cartografías que dibujamos/inventamos los educadores para darle cierta formalidad a lo que hacemos cotidianamente "educar"... Claro, se trata de un documento público... son aquellas tantas propuestas de enseñanza, proyectos e historias que se van tejiendo para que los "recién llegados" accedan a ese tesoro común de las herencias, las culturas, las historias, las memorias y sus olvidos.

Tres imágenes o ideas se van enlazando en la trama de la escritura de los maestros y profesores de la escuela Nro. 247 "Las Perlas"; imágenes/ideas que invitan a recuperar unos sentidos antes que otros en las experiencias de formación y de educación ciudadana que intentan habilitar a quienes transitan por el espacio escolar -estudiantes, pares-docentes de la propia escuela y de otras con quienes deciden sostener proyectos en común, padres y otras instituciones de la comunidad- ...

"La educación por sí sola no transforma la sociedad pero sin educación la sociedad no se transforma"

Paulo Freire.

"El uso total de las palabras para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo."

Gianni Rodari

"Poseer la palabra es poseer el mundo, ya que utilizar la palabra no sólo hace posible la comunicación y el aprendizaje sino que también constituye un instrumento de poder".

Ana María Machado

Uno podría leer en estos fragmentos y en lo que expresan en este escrito, la preocupación por inscribir la tarea de educar en el campo de lo social (con sus contradicciones, sus conflictos, sus posibilidades y limitaciones), y la convicción o el deseo de insistir en educar ahí... donde la fragilidad se presenta en su carácter más humano... Fragilidad de los lazos sociales (esto de sentirnos "parte de"...), pero también de las posibilidades de imaginar otros modos de pensar, sentir, vivir este tiempo... A contra-mano de esto que se instala con fuerza desde ciertas políticas que parecen arrasar con lo político (es decir, de la preocupación por lo justo, por los que no tienen parte, por lo común), algo insiste /resiste/ se obstina (al decir de Patricia Redondo) en cambiar aquello que se presenta con la marca de la injusticia, la discriminación, el no lugar...

También aparece esta idea de ir hilando desde cada acción de educar algo del orden de una resistencia, de una lucha que combina memorias y promesas... o quizás estemos hablando de "transmisión"?... Sí, transmisión... No en el sentido de imposición de un arbitrio cultural que arrasa con la alteridad y opera en función de un orden injusto, sino como ese espacio que se abre e inaugura la posibilidad/oportunidad de la "filiación simbólica" a proyectos, historias, herencias y memorias, luchas; y, que insiste en interrumpir la reproducción de una injusticia... como aquellas situaciones en las que unos pocos se apropian de los que es de todos, de lo que es público.

Lenguas, palabras, gestos, posibilidad de construir "mundo"/"mundos"... de hacer "comunidad"... de crear un lugar en la plaza pública, en esto que es compartido por todos, en ese tesoro común de la cultura que nos constituye como "pares"/"iguales" aún en una sociedad profundamente desigual... O en clave del poeta, que nos permite "dejar de ser esclavos"...

Estas parecieran ser las convicciones utópicas que "sostienen" y dan "movimiento" no sólo a la escuela en la que Fernando es director sino a las demás experiencias pedagógicas que

conforman el proyecto "Crónicas de escuelas valletianas" de "Rincón de Las Perlas" de Río Negro.

Volviendo la mirada a lo que cuentan algunos de sus protagonistas... Aquella "carta" no podía dejar de mostrar una y otra vez las condiciones de producción y reconocimiento en las que se inscriben las prácticas docentes (salarios bajos... con sumas en negro...). Y a la vez, las marcas de una lucha colectiva (paro por tiempo indeterminado...) que logra modificar esas situaciones sin "heridas", al decir del director de una de las escuelas... Una pregunta queda resonando... ¿en qué momentos la realidad se presenta en clave de desgarros profundos... para quienes, en qué situaciones?

Otra cuestión interesante, es la referencia permanente a la idea de "construcción de la historia como conjunto"... "razones/pasiones" que no siempre aparecen en el registro de los educadores...

¿Cómo se materializan entonces aquellas ideas? ¿A través de qué "excusas/pre-textos" se van hilando estas experiencias? ¿Qué transmiten/tramitan en relación a la educación ciudadana?

Retomamos en esta primera lectura los tres ejes del Proyecto Educativo Institucional que si bien están al final del escrito, permiten hacer una lectura diferente de aquellas "excusas/pre-textos".

- ✓ "Todos trabajando por el derecho a la educación"
- ✓ "Todos trabajando por el derecho a la identidad"
- ✓ "Todos trabajando por el derecho a una vida digna"...

Volvemos a alguna de las ideas iniciales... y nos animamos a introducir otras variaciones...

... "Todos"... o su reverso, "ninguno afuera"....

... "Trabajando"... exige elaboración, construcción, inauguración, no está dado, exige lucha...

... "Por el derecho a"... algo que nos pertenece y les pertenece, que se enlaza a lo que es de todos, a lo común, a lo público...

... "la educación, la identidad, una vida digna"... saber, memoria, humanidad.

Desde este registro, se comienzan a devanar las diferentes propuestas y/o experiencias...

- "Quimún" ("quiero saber" en mapuche) es la palabra elegida por quienes sostienen esta experiencia para nombrar la Biblioteca Popular; espacio que se comienza a organizar "entre" diferentes instituciones, con acompañamiento de la escuela... y donde se irán planteando experiencias de lectura para los chicos acompañados por una persona especialista en los "cuenta-cuentos" y una mamá. Esto es interesante no sólo por lo que significa en tanto acceso a otras experiencias de lectura -en el borde de lo escolar- para los chicos y lo que ahí se pondría a disposición en tanto tiempo para la imaginación, para la narración... sino también por el re-conocimiento de los sujetos que sostienen ese espacio desde diferentes itinerarios de formación (mamá/cuenta-cuentos).-
- Proyecto de Sociales... involucra la reconstrucción de la historia a partir de los relatos de quienes habitan este "tiempo" pero que llevan otros "tiempos" en su piel.
- Proyectos que involucran el acceso a formas de producción alternativas, trabajos con la Junta Vecinal por la Autonomía Institucional de la localidad...

Y volvemos al relato de Fernando... para retomar las tres últimas palabras que aparecen con fuerza en su decir: igualdad de oportunidades, educación popular, crónicas de cuatro escuelas valletianas o, desde nuestro registro, de la necesidad de construir "mundos en común"...

Una cuestión que sería interesante retomar pero desde otros recorridos... es de qué manera se van configurando casi artesanalmente la propuesta de los talleres en los que se abordan

problemáticas ligadas a los conflictos y a la comunicación... Es probable que haya sido muy importante crear un espacio para discutir lo que hace a las relaciones, modos de habitar la cotidianeidad escolar, formas de apropiación, de resistencia, de control o reproducción de injusticias... en su trama.... Pero se requiere para su profundización, retomar otros registros de análisis.

Cipolletti. 20 de agosto del 2005.

En esta ocasión, Fernando nos envía una serie de materiales que nos permiten advertir la complejidad que asume esta experiencia... No está ausente la necesidad de recrear las condiciones en las que se intentan sostener estos itinerarios de formación, la génesis histórica de estos procesos, las luchas y conflictos... , los proyectos y las diferentes "excusas" que se fueron imaginando para pensar la escuela como el espacio público en el que se debiera tramitar algo del orden de lo común, de la cultura, de lo que es de todos.

Imágenes que se presentan en la carta de "Fernando" -Director de la Escuela 247-.

Un primer señalamiento para quienes desean "mirar", "pensar", "sentir" las condiciones desde las cuales se van gestando estas experiencias... Desde el registro de quien nos escribe esta "carta" -Fernando-... la escritura se va configurando desde una "Cotidianeidad demandante"... y guarda dentro de sí "lo caótico y vertiginoso" de ella.

A quienes ofician de "intérpretes", nos dice, les queda la tarea de advertir en estas líneas o entre líneas, los "indicios" de una "direccionalidad político pedagógica" que se inscribe en la experiencia de ir aprendiendo a habitar el lugar de director de la escuela Nro. 247.

En este viaje al país de la escuela de Rincón de las Perlas se entrelazan miradas de algunos que acompañan estas historias (mirada de la supervisora)... y de otros tantos (maestros, profesores, chicos, padres...), que van tiñendo estos procesos con las tonalidades propias de sus experiencias.

Génesis del proyecto de la Escuela de Rincón de las Perlas. Distintos momentos desde el registro de quien relata esta historicidad.

Primeras impresiones... y/o del "educar como un modo de hacer el tiempo y la historia" (Puigros 1996).

Lo primero que aparece como referencia, en el año 2001 que es el momento en el que se entrecruzan la historia de Fernando con la de la escuela de la localidad de "Rincón de las Perlas", es la lectura o el análisis de las condiciones de producción y reconocimiento en el que se inscriben las prácticas docentes de esta escuela. Lectura planteada en clave de "aislamiento", "cultura escolar cerrada", "comunidad con una fuerte impronta rural y sometida a fuertes disputas de poder".

Lo que aparece en un segundo momento, en el año 2002 es por un lado, la necesidad de recuperar una mirada de la escuela que se articule con la idea de un "espacio de lo público" y por otro lado, la de empezar a trabajar de manera "autogestionaria" y "comunitaria" en función de darle materialidad a esta historia. Este proceso no se presenta de manera lineal y natural... sino atravesado por una serie de movimientos que intentaban quebrar esto que se comenzaba a inaugurar como otro modo de pensar lo político y la política (denuncias, acusaciones falsas, controversias de poderes locales, etc.).

En un tercer momento, que se sitúa en el año 2003 y que Fernando menciona como el "año destinado a desarticular la cultura escolar" (cerrada, aislada, con fuertes disputas de poder)... se presenta con fuerza la necesidad de generar un debate pedagógico al interior de la escuela, y se resuelve la incorporación de la escuela al Proyecto Crónicas de Escuelas Valletianas

coordinado por Silvia Barco y Susana Poce de la Universidad de Cipolletti; este espacio de formación se presenta como la excusa para interpelar, cuestionar, comprender, mejorar ciertas dinámicas institucionales o ciertos modos de habitar la escuela...

Y entre el año 2004 y 2005, se termina de definir una propuesta político-pedagógica que los identifica como institución.

Hasta aquí podríamos decir, que se estaría dando cuenta de la génesis del proyecto actual de la escuela, de las condiciones en las que se fue construyendo, de las dificultades, de las cuestiones que se debieron resolver sobre la marcha, y de lo que ellos plantean como propuesta política pedagógica.

"La política es el arte de la marcación de diferencias en un terreno de lucha. Una forma de esa lucha es la educación" ... "la política sería el hecho mismo de la producción de las diferencias/articulaciones. Sería el momento de producción de los sujetos, simultáneo al de su reproducción, muerte y transformación. La educación sería el proceso de transmisión/adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje, de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando." (Puiggrós: 1995)

Recuperamos esta definición de Puiggrós, porque advertimos que en el relato de Fernando aparecen muchas de estas ideas, la de pensar lo pedagógico profundamente anudado a lo político y a una forma de lucha donde se entrelazan procesos de transmisión/adquisición, enseñanza/aprendizaje, formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas...

Ahora, ¿cuáles son los ejes que vertebran esta propuesta político pedagógica?

Para responder a esta pregunta es necesario remitirnos al material que nos envía Fernando en el mes de mayo del 2005; ahí se presentan algunas las "señales" de este modo de pensar, sentir, vivir este oficio de educar... que se reeditan en cada una de las experiencias de formación que intentan sostener desde la escuela.

Otras propuestas y espacios se van inaugurando al hilo de esas ideas..

Aparecen escenas de lectura/formación/discusión en torno a diferentes textos... que permitirían significar/elaborar el proyecto institucional. Uno de los recorridos propuestos como excusa para pensar es un texto de Telma Barreiro desde el cual se retoman algunas categorías para interpretar las modalidades de relaciones al interior de la institución, plantear críticas y formas alternativas... De estas discusiones surge la necesidad de "transparentar la comunicación y horizontalizar las decisiones asumiendo todos y cada uno la responsabilidad de la palabra..." y la de "reconstruir la confianza"...

Es en esos espacios institucionales donde se plantea también la necesidad de sostener la coordinación de los proyectos institucionales desde un encuadre más solidario, y la de introducir experiencias ligadas a las "Asambleas de aula" y "plenarios de maestros" como ámbito de tratamiento y resolución de problemas pedagógicos e institucionales.

Entre las propuestas pedagógicas inscriptas en el espacio de Coordinación de Proyectos Institucionales "Crónicas de las escuelas valletianas"... se mencionan el:

- ✓ Proyecto "Educar en y para la libertad". Propuesta de "Asamblea de Aula" y plenarios docentes.
- ✓ Proyecto del Área de Ciencias Sociales "Rescate de la historia de la comunidad. Recuerdos que forman parte de nuestra historia y de nuestros sueños": Memoria Individual- Memoria Colectiva/

- ✓ Proyecto del Área de Ciencias Naturales "Reconocimiento de los distintos ambientes de Rincón de las Perlas. Interrelación hombre-medio ambiente".

Tomamos uno de estos recorridos para dar cuenta de algunos de los sentidos, inquietudes, preocupaciones que atraviesan a estas propuestas pedagógicas... y el modo artesanal en que se van configurando.

En la "construcción metodológica" del proyecto del Área de Sociales, por ejemplo, se articulan la "lectura del contexto social" en el que se inscribe este itinerario de formación y la necesidad de ir construyendo la "identidad" de la localidad. Se explicita también que es importante recuperar una reflexión del campo de lo social a partir de miradas propias de las Ciencias Sociales o de enfoques complementarios e interdependientes. Se plantea un recorrido por las problemáticas actuales de Rincón de las Perlas en el que aparecen categorías como: política de colonización, dependencia, disputas de poder que atraviesan la vida cotidiana de la gente, sometimiento, búsqueda de prebenda, ausencia de re-conocimiento de los vecinos desde instituciones que sostienen su representación, cambios en el flujo poblacional, vacío jurídico sobre la institucionalidad de la localidad, entre otras... A la hora de abordar el análisis de la identidad perleña, se recuperan investigaciones realizadas por diferentes instituciones entre ellas la Universidad del Comahue, en las que se advierte que la "identidad" se construye a partir de mitos, gestas, tradiciones... A partir de estas definiciones, se avanza en la construcción de la propuesta definiendo: marco conceptual, secuenciación de actividades y señalando la importancia de introducir en este documento, producciones de docentes y alumnos de la escuela en las que aparece explícita esta idea de ir re-construyendo, re-inventando la historia de Rincón de las Perlas. Es interesante cómo se entrelazan en estas escrituras la necesidad de pensar las historias en común (en clave de construcción colectiva) profundamente anudadas -al decir de estos maestros y profesores- al "trabajo sobre los sueños individuales y colectivos"... para lo cual se recurren a diferentes formas de indagación de estos sentidos...

- Relatos de la propia historia y de los sueños.
- Entrevistas a los pobladores.
- Elaboración de escrituras para Manual de Rincón de las perlas.
- Relatos de las historias familiares (7mo. año)/
- Encuestas acerca de la autonomía de Rincón de las Perlas (6to. Año)/
- Recopilación de mitos, leyendas y tradiciones contadas por los pobladores más antiguos.
- Relatos de los maestros a cargo de este proyecto.

Otros de los registros que nos acercan en esta ocasión y que una vez más dan cuenta de las apuestas y luchas en las que se encuentran comprometidos estos maestros/as que insisten en imaginar otras formas de construir comunidad, es un artículo del diario de Cipolletti publicado en el año 2004 en el que se plantean denuncias concretas en relación a la tenencia de las tierras y a las condiciones de existencia de la población de Rincón de las perlas.

Estas son algunas de las tantas imágenes y relatos que de alguna manera dan cuenta de los sentidos políticos/pedagógicos que tamizan las experiencias de tantos educadores que insisten en tramitar algo del orden de la justicia y de lo común.

No faltó a la cita, la necesidad de inventar nuevos espacios/tiempos/excusas que habiliten la inscripción de los sujetos en la historia de la escuela... que de alguna manera abran la ocasión para que unos y otros, se sientan parte de la "plaza pública"... de una historia que es compartida... Es a partir de esta preocupación que se elaboran una serie de encuestas a padres y a alumnos y/o talleres para padres ...

Encuestas realizadas a los padres de los alumnos que asisten a la Escuela...

En este instrumento de indagación aparecen las siguientes preguntas:

- Función de la escuela: Preparar para la secundaria; preparar para el trabajo; formar buenas personas; preparar para cambiar la sociedad, disciplinar; otros.
- ¿Qué piensan que sus hijos esperan de la Escuela?
- ¿Qué consideran que le falta a la escuela?
- Aspectos Positivos de la Escuela
- Aspectos Positivos y Negativos de los maestros.
- ¿Ha participado este año en actividades escolares?
- ¿Hace un seguimiento y ayuda a sus hijos con las tareas?
- ¿Considera importante la participación de los padres en la escuela?
- ¿Hay actitudes de los maestros que dificultan la participación?
- ¿Considera que la disciplina es responsabilidad exclusiva de la Escuela?
- ¿Considera que la situación socio-económica afecta la tarea escolar?
- ¿Manda a sus hijos al comedor?

De 110 encuesta repartidas, aparecen recepcionadas y sistematizadas 50 (45%).

Encuestas realizadas a los alumnos de la Escuela Nro. 247

En esta instancia, aparecen preguntas a los alumnos de todos los niveles de la escolaridad. Nivel Inicial, Primer-Segundo-Tercer- Ciclo de la EGB, Educación Especial, Pre-taller, Unidad Escolar.

- ¿Qué cosas te gustaron de la escuela este año?
- ¿Qué cosas no te gustaron?
- ¿Qué te gustó de los maestros?
- ¿Qué cosas no te gustaron?
- ¿Qué cosas te gustaría que hubieran el año próximo?

Talleres con los padres...

En el transcurso del año 2005, se realizan tres talleres (febrero-abril-junio) en los que se retoman como ejes de discusión, problemáticas que aparecían en las encuestas realizadas el año anterior.

En el primer taller, se presenta como preocupación, el análisis de las formas y sentidos de la comunicación al interior de la escuela y para con la comunidad. En la puesta en marcha de la propuesta, se reescriben cuestiones ligadas a las diferentes maneras de abordar los conflictos y cómo opera esto desde "las experiencia escolar de los padres y desde distintos imaginarios". Ante la demanda de los padres de alguna propuesta pensada por la escuela, se decide tener como referencia el Reglamento de Nivel Primario.

En el segundo taller, se plantea la posibilidad de re-pensar lo que se trabajó en el primer encuentro pero esta vez, centrando la mirada en cómo se resuelven los conflictos al interior del grupo familiar... a "fin de avanzar en ciertos consensos respecto de las formas de convivencia basadas en el diálogo y el respeto". En los debates los maestros expresan que aparecen contradicciones entre el registro de interpretación que proponen algunos padres y el de la escuela... Se acuerda construir pautas de convivencia en cada una de las aulas... y hacerlas públicas a los padres... Se entrega a los padres el Reglamento de Nivel Primario... como documento en el que se explicitan deberes y derechos de los padres... docentes, director, vicedirector... Este pareciera ser un documento que hace las veces de excusa para reescribir el contrato fundacional entre la escuela y la comunidad. En este punto, me parece interesante recuperar las hipótesis que Dussel y Carusso plantean respecto de las formas de "gobierno de

los niños"... En su libro "La invención del aula"... definen como hipótesis de análisis "que dado que la situación de enseñanza implica una compleja situación de poder... el aula puede pensarse como una situación de gobierno"... Desde una perspectiva genealógica, estos autores realizan un recorrido de análisis de "la historia de las formas de comunicación y gobierno del aula moderna como parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas"...

Pensando en voz alta... podríamos construir otras hipótesis:

- En los discursos y prácticas de maestros y profesores aparece la idea de articular la mirada de las formas de gobierno escolar con formas más amplias de gobierno en la sociedad. ... y retomo la definición de Puiggrós... respecto de la política, como arte de las marcaciones, desde el cual se plantean articulaciones/diferenciaciones... para enfatizar la complejidad que asume esta relación...
- En el modo particular en que piensan las relaciones (al interior de la familia, de la escuela, del aula, etc.) ... aparecen vestigios de un "imaginario social" que se fue configurando al hilo de la modernidad, desde el cual era necesaria una "alianza" entre distintas institución (familia, escuela, fábrica, Estado Nación...) para sostener un "proyecto en común" o una sociedad en clave moderna... La pregunta acá, es cómo se reescribe esta historia cuando lo que se instala es la crisis de este proyecto y/o -desde políticas neoliberales- la destrucción sistemática de ese "mundo en común" y de la posibilidad misma de "hacer mundo".

En el tercer encuentro, se explicita a los padres los avances en la elaboración de los acuerdos de Convivencia y las contradicciones entre lo que se propone desde la escuela y lo que viven los chicos en sus historias familiares; retomando la información que arrojan las encuestas, se hace también una devolución respecto de aquellas cuestiones que se valoran y/o que se le escapan a la escuela, desde la mirada de distintos sujetos.

Decíamos al inicio de este apartado... que intentaríamos retomar aquellos sentidos que nos acercan los sujetos que intentan sostener estas experiencias... y la de otros, que la acompañan de cerca.

En relación a esta última mirada, nos parece interesante el posicionamiento particular que tiene la figura de la supervisora en relación a la escuela; figura que se enlaza más a una tarea de acompañamiento de la experiencia antes que a la de un pedido de "rendición de cuentas" o "medición de impactos" de lo que se propone como experiencia de formación... Desde su registro, aparece una valoración especial y/o un reconocimiento por la forma de trabajo de los maestros/as...

De este viaje imaginario al país de una escuela rural, guardamos como un pequeño tesoro... conversaciones, cartas, proyectos, imágenes, crónicas, apuestas, sueños, sabores y sin sabores entre otras tantas escrituras... Quedan resonando otras tantas voces de otras crónicas (crónicas de escuelas valletianas) en las que la conversación continua. Ellos siguen contando/narrando sus historias, el modo en que fueron significando este oficio de educar con otros tantos que sostenían o no sus mismas apuestas y sueños; la manera en que estas historias se amasaron colectivamente y junto con padres, chicos y maestros, fueron paridoras de otro por-venir; escenas donde la escucha se enlazaba a la urgencia por preguntar/se acerca del sentido de la escuela... Escrituras... de "vivencias" que al tiempo que se pueden pensar, se convierten en "experiencias" y en la habilitación de otros espacios y tiempos de formación para los niños y adultos. Estas voces también nos hablaban de las dificultades, de las tensiones entre los tiempos singulares de formación y los tiempos colectivos... de la necesidad de un trabajo profundo de de-construcción de la cultura institucional que posibilite la recuperación de

la escuela como espacio público sea en una escena rural y de los márgenes... insistir en preguntarse por los que no tienen parte, por los que quedan afuera... y por intentar inaugurar ahí, un tiempo otro en el que algo del orden de inscripción en una historia, de la humanización, del reconocimiento... sea posible... Tiempo que contradiga lo que las políticas des-subjetivantes de los 90' instalaron como único modo de pensar, vivir, sentir... En fin, tiempo que permita construir "mundos en común"... Gesto cotidiano de sostener contra viento y marea la "plaza pública", la posibilidad de que los "recién llegados" puedan seguir tejiendo su existencia mientras oyen la historia (y encontrar ahí, una melodía propia).

... "Ellos saben que estos años han sido de destrucción sistemática del sistema público... ellos saben que lo venimos sosteniendo nosotros y lo vienen sosteniendo ellos, y lo ven en la cotidianidad... Nos han visto sostener la escuela pública... Cuando los papás terminan viendo que los maestros no mienten y que miente el gobierno... aparece cierta conciencia"..

"... después de tantas luchas los compañeros han vuelto ...fortalecidos a la escuela"... "salimos sin heridas por primera vez en muchos años"...

Maestros/as del Sur...

Después vendrán otros tantos viajes...

CONCLUSIONES Y PUNTOS DE PARTIDA:

Desde la deconstrucción crítica a un intento de construcción alternativa:

Este proyecto constituyó la segunda fase de un programa de investigación que puso foco en la educación para la ciudadanía y se inició en el año 1998 con un primer proyecto denominado “Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía”, que tuvo por objeto estudiar a estas reformas como regulaciones que intentaron avanzar en la construcción de nuevas subjetividades ciudadanas durante el auge de las políticas neoliberales.

En las conclusiones de este primer proyecto, al tiempo que advertíamos acerca del tipo de ciudadanía que pretendían aquellas políticas, intentábamos dar cuenta de las especificidades que, por mediación de un conjunto de regulaciones particulares, adquiría la educación ciudadana en cuatro escuelas estudiadas y comparadas como casos: dos en la provincia de Entre Ríos y dos en el Conurbano Bonaerense. Entendíamos que el conocimiento de estas especificidades era imprescindible para todo proyecto alternativo en este sentido.

A partir de aquel conocimiento y desde este segundo proyecto, nos propusimos entonces identificar, precisamente, algunas experiencias que pudieran ser significadas como alternativas al proyecto de ciudadanía que alentaron las reformas de los ‘90, con la intención de acompañarlas en un tramo de su trayecto y aportar a su sistematización teórica.

En el proceso de identificación de las mismas¹⁵⁰ se hizo rápidamente evidente que las condiciones para una investigación de estas características no estaban dadas: las distancias geográficas de los casos detectados y dispuestos a participar del proyecto eran materialmente insalvables. Se decidió entonces mantener a éstos como referentes en instancias metodológicas de triangulación.

Esta decisión redundó en el desarrollo de una experiencia muy fecunda para los miembros de este proyecto. En efecto, a través de sucesivos encuentros y viajes de intercambio con escuelas y equipos de investigación afines de distintas regiones del país, se generaron ámbitos de reflexión político-pedagógicos y epistemológicos que trascendieron con holgura sus propósitos iniciales, para devenir en uno de los núcleos centrales de este proyecto.

Paralelamente, se resolvió intentar que la connotación de alternativos de los casos a estudiar resultara de una construcción conjunta entre el personal docente involucrado en cada establecimiento y los miembros de este equipo de investigación.

Optamos entonces por invitar a instituciones escolares cuyas historias permitieran alentar expectativas sobre la factibilidad de esta construcción y cuyos equipos directivos manifestasen apertura y disposición en tal sentido.

Las escuelas que reunieron estas características, en cada una de las jurisdicciones en las que ha venido trabajando este equipo, fueron: una escuela rural de la Provincia de Entre Ríos (que también tomamos como caso en la investigación anterior) y una escuela urbana del Conurbano Bonaerense (Partido de la Matanza).

¹⁵⁰ Su detección estaba prevista para el tramo inicial de esta investigación.

Ambos establecimientos atendían a niños y adolescentes de sectores populares del tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3)¹⁵¹, objeto/sujetos también del primer proyecto.

Nuestras opciones de última instancia:

La decisión de intentar con otros la construcción de una experiencia de pretensiones alternativas nos condujo, en congruencia con una opción de naturaleza teórico-metodológica y política, a proponer a esos "otros" una investigación participativa que, eventualmente, culminara en un "nosotros".

Esta opción, dentro de los matices propios de un equipo de conformación plural, nos puso en situación en ahondar en acuerdos básicos sobre la índole de nuestras propias prácticas investigativas, las motivaciones ético-políticas de *última instancia* que nos aúnan, la condición de los sujetos del proyecto como sujetos políticos (los docentes de las escuelas, sus alumnos y nosotros mismos); nuestras concepciones acerca de la política, la ciudadanía y la democracia como *inéditos viables*, y nuestro lugar en el debate sobre lo alternativo en educación ciudadana, como presente y como horizonte.

Con respecto entonces a nuestro modo de concebir la investigación, el haberla asumido desde sus inicios como una práctica social crítica, nos condujo al intento de transformarla en una praxis, es decir, de acercar, en una situación singular, dos momentos de un mismo proceso: el de un conocimiento de pretensión transformadora y el de una transformación potencialmente conocedora.

En vistas a futuros proyectos, nuestra apuesta es que este principio de praxis, sin mengua de la relativa autonomía de los escenarios en que ella se desarrolla (academia y escuela) reúna las prácticas y saberes de sus protagonistas (investigadores y docentes) en un mismo continuo de interacción y participación.

Ahora bien, concebir la investigación como una praxis posible y apostar integrar en ella academia y escuela, es consecuencia de un proceso madurado a lo largo de más de veinte años de trabajo como equipo, animados por la misma opción ético - política que nos reunió: los problemas educativos de los niños y jóvenes de sectores populares, sus medios de origen y sus docentes; elección que se convirtió progresivamente en línea de investigación.

Esta opción, desde luego, no remite a realidades genéricas sino a los rostros y situaciones concretas con las que nos vinculamos a lo largo de este trayecto.

Como se expresó al inicio de este Informe, a modo de apretado *inventario*, han sido estas situaciones -corporalmente tangibles- las evidencias empíricas de lo que debe cambiar, en parte, a través de la educación. En un mundo de seres falibles, donde toda axiología a priori puede ser refutada por otra, el dolor de las propias víctimas es argumento contundente sobre lo que debe ser modificado. Sus luchas instituyen derechos; siempre ha sido así a lo largo de la historia y siempre habrá nuevos derechos por instituir. Estas evidencias fueron entonces y siguen siendo, algunos de los fundamentos concretos de nuestras opciones éticas, porque son los soportes del más elemental criterio acerca de lo que está mal. Pero, al señalar la dirección de los cambios básicos a los que hay que aportar algún conocimiento, el dolor de las víctimas es también el cimiento de nuestras opciones políticas.

Las motivaciones y razones profundas por la que estos *otros concretos* nos han movilizado difieren en un equipo numeroso y plural. En uno de los encuentros de triangulación con otros

151 De acuerdo con la estructura por entonces vigente de la llamada Ley Federal de Educación (Nº 24.195).

docentes e investigadores, nos presentamos diciendo que cada uno de nosotros dábamos cuenta de diferentes recorridos existenciales, generacionales, histórico-políticos, intelectuales e ideológico-culturales que en parte nos diferenciaban en nuestras sensibilidades y perspectivas. Pero aclarábamos que, si algo nos identificaba era la pasión con la que abrazamos nuestras opciones. Quizás esta pasión proceda primariamente de una pulsión que, citando a E. Dussel, nombrábamos como *alteridad creadora-transformadora*; la que incita a muchos a contribuir modestamente, desde un modo de construir conocimientos, a paliar o modificar las incidencias individuales y colectivas de un orden inaceptable, al tiempo que alientan su transformación.

Ahora bien, como ya se planteó al comienzo de este Informe, los sujetos/objetos de este proyecto han sido los niños y adolescentes de los medios rural y urbano de los entornos sociales de las escuelas que fueron seleccionadas como caso en las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires. Ambos grupos, no obstante su diversidad, tienen en común su pertenencia a sectores populares¹⁵² de la población y muchos padecen con sus familias situaciones de flagrante exclusión en el acceso a derechos elementales¹⁵³

Desde el conocimiento de estas situaciones y desde las motivaciones que hemos explicitado, nos planteamos entonces trabajar con los docentes de ambos casos para proponer modos alternativos de educar en la ciudadanía de tal manera que sus alumnos, víctimas en su mayoría de estas exclusiones, tuvieran la oportunidad de desarrollar una conciencia crítica de derechos específicamente conculcados e iniciar en estas escuelas incipientes prácticas de protagonismo público al respecto.

Esto nos llevó a proponer a los compañeros docentes asumir la escuela como una institución capaz de contribuir a gestar sujetos políticos, sujetos que no están dados, se construyen; que no son, se hacen y que, precisamente, la escuela es para la mayoría de los niños el primer espacio público en el que pueden comenzar a posicionarse como tales en relación con quienes los ubican como objetos.

Plantear a la escuela en estos términos no implica, como ya se afirmó, desconocer que ésta es, al mismo tiempo y contradictoriamente, una institución que históricamente se constituyó para construir sujeciones, para construir un sujeto sujetado a ella misma y a un conjunto múltiple y diverso de otras instituciones que la atraviesan en su cotidianeidad. Pero supone también reconocer el reverso de esta historia: el de un sujeto que, en su paso por la escuela (y aún por la vida) siempre resulta *mal sujetado* y, a veces, encuentra en ella algunos de los cimientos de su emancipación.

Más aún, mientras se multiplican indicios de que la capacidad de *sujetar* de la escuela está en crisis y de que los principales soportes de la gramática del discurso hegemónico se encuentran en los mass media, la misma institución da signos de una renovada vitalidad en la medida en que los actores escolares, en casos por ahora muy singulares, se plantean como alternativa potenciar su capacidad de aportar a la construcción de sujetos autónomos.

El supuesto de este proyecto ha sido y es el de que las universidades públicas pueden contribuir a la expansión de estos casos.

También ha partido de la convicción de que la política puede ser algo más que el espectáculo de una litis entre pares. Sabemos que los niños y adolescentes que han sido objeto/sujetos de esta investigación han transcurrido sus vidas en el contexto de una experiencia social que está más habituada a contemplar la política que a participar en ella. Sabemos, además, que la

152 Ver acepción que al respecto sostiene este Informe (Capítulo 1).

153 Este proyecto, denominado "Educación y Ciudadanía", se tituló precisamente "Alternativas y resistencias a la exclusión social".

cultura política de sus padres y abuelos se ha formado entre la clausura de la política como práctica social, impuesta por las últimas dictaduras, y la estamentalización de esta práctica por un sector especializado de la sociedad ("los políticos"). A la misma generación de sus padres y abuelos pertenecen sus propios docentes.

En síntesis, generaciones enteras cuyos miembros, en su mayoría, han naturalizado a la política como una práctica que les es distante, ajena y, además, corrupta.

De tanto en tanto y de manera, por ahora, espasmódica, estas generaciones reaccionan reclamando *que se vayan todos*. También, de tanto en tanto, algunos núcleos duros del poder, dejan entrever -a río revuelto- de las reacciones populares- que sus intereses estarían mejor defendidos con una nueva clausura de la democracia.

Paralelamente el poder popular se reagrupa colectivamente en nuevos movimientos sociales, pero como expresiones fragmentarias y a veces territoriales de las víctimas de un sistema. Por ahora, este poder teje redes en la horizontalidad de la dinámica social pero sin dar señales de querer hacer suyas las instituciones políticas de la democracia para intentar transformarlas y para servir de nuevo sostén a todo intento que, desde el Estado, dé algunas señales en este sentido. Algunas sociedades latinoamericanas, sin embargo, ya lo están intentando, en una apuesta tan abierta a la esperanza como a la incertidumbre. Se trata de una apuesta que, jugando con los tiempos, las contradicciones y las sorpresas de la historia, tira sus dados y hace sus cálculos a sabiendas que el rumbo la hegemonía que oprime depende de una correlación indecible pero decisiva: la que plantea la capacidad de renovarse de esta hegemonía, el modo de resolución de la crisis del sistema que ella sostiene y las posibilidades y tiempos que demanda la transformación de la cultura política de los pueblos que oprime.

Todo esfuerzo de investigación y docencia crítica se inserta en la encrucijada de esta apuesta.

En esta encrucijada, este proyecto -como muchos otros- propuso asumir a la política como una litis entre desiguales, como un derecho a ser permanentemente conquistado y reconquistado. Y si, como decía Rancière (1996), lo normal en la historia no es una política así entendida, alentar a que algunas escuelas inicien a sus alumnos en una lucha entre desiguales que pugnen por su igualdad es, como decíamos al comienzo de este Informe, proponer la utopía de que un orden de 'excepción' pueda alguna vez inaugurar una nueva normalidad: la que implica otra democracia a través de una educación ciudadana alternativa u opositora.

Opción metodológica consecuente:

Un pequeño aliento en esa dirección, como fue este proyecto, tuvo también que ver con opciones epistemológicas y metodológicas emergentes, a su vez, de las opciones ético-políticas mencionadas (aunque esta relación no sea ni lineal ni necesaria).

Esto nos condujo a enmarcar el trabajo en una metodología cualitativa, con enfoque etnográfico e instancias participativas, a partir de un estudio de casos.

Sin embargo, desde un diseño flexible y emergente de su propia *historia natural*, se fue instalando la convicción y necesidad de proponer que, de estas instancias participativas se fuera avanzando hacia un proceso de investigación participativo *strictu sensu*.

Esto tuvo que ver con el propio itinerario metodológico recorrido por el equipo en más de veinte años, en el que se fue derivando hacia modos de producción de conocimiento cada vez más participativos de devolución y triangulación. El desafío, en este proyecto, era pasar también a

modos participativos en la construcción misma del conocimiento, apoyándonos para ello en la rica tradición de investigación participativa latinoamericana.

Las condiciones de viabilidad de esta decisión fueron difíciles, tanto en Entre Ríos como en el Conurbano Bonaerense; cada caso con sus matices. Como ser verá luego, en ambos, la participación se planteaba más bien como un aprendizaje por delante que como una condición de partida. Por otra parte, las culturas locales e institucionales, la formación de los docentes y, en algunos, sus reparos ideológicos, fueron delimitando el espacio de lo posible. En ello jugaron también nuestras propias dificultades para involucrarnos como objetos/sujetos del conocimiento a construir, exigido por la naturaleza participativa que queríamos imprimirle al proceso.

Un capítulo particular en materia de condiciones lo escribieron las propias políticas educativas de cada jurisdicción y sus estilos de gestión. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, esto tuvo una incidencia que podría caracterizarse como desestructurante de las condiciones iniciales que decidieron la investigación misma. La decisión de modificar la estructura del sistema educativo provincial condujo, como se explica en este Informe, a redefinir las relaciones del equipo con el establecimiento, tanto en los acuerdos iniciales como en los interlocutores formales.

También, como se detalla en el Capítulo 2, las condiciones materiales de la propia investigación en la universidad debieron afrontarse como limitantes insoslayables de este proyecto: miembros ad-honorem, residencia geográficamente dispersa de los integrantes y distancia de los subgrupos responsables de cada caso (con sedes en Paraná y Buenos Aires); condiciones laborales y profesionales cambiantes en casi todos y nuevos compromisos de estudios de postgrado en muchos, fueron algunos de los factores que incidieron en la dedicación de cada uno y en la continuidad de algunos.

Lo que surge de los casos:

LA ESCUELA "C":

Cuando en el proyecto que precedió al actual definimos criterios para la selección de casos, optamos por escuelas que hubieran sido afectadas por los procesos originados en las Reformas Educativas de los '90 de manera evidente; que, además, atendieran a niños de sectores populares y, finalmente, que, en su conjunto, expresaran distintas situaciones e idiosincrasias de estos sectores. Así, elegimos casos de escuelas geográficamente ubicadas en zonas urbano - marginadas y en una zona rural. La escuela rural elegida fue, finalmente, la Escuela "C".

A su directora le interesó de inmediato la propuesta de una educación ciudadana diferente implícita en aquella investigación y no sólo se mostró dispuesta a participar del proyecto, sino que nos convocó para colaborar en este sentido con charlas y talleres para docentes y alumnos. Junto a aquella directora, conocimos a una profesora que, dentro del contexto estudiado, exhibía un discurso político excepcional¹⁵⁴.

Desde esta disposición se fue construyendo un vínculo favorable para que, al momento de seleccionar los casos para este Proyecto, eligiéramos nuevamente esta escuela para intentar ahora una experiencia de pretensiones alternativas.

154 Transcurridos casi diez años de aquellos inicios, esta profesora asumiría la dirección de la escuela y se integraría como miembro de nuestro equipo.

Esta segunda inserción en el caso nos permitió profundizar en una constatación que se había insinuado al concluir la primera: la del campo como un espacio social complejo, diverso y conflictivo, con múltiples articulaciones con el urbano.

De esta manera, el concepto de espacio social rural nos permitió, en primer lugar, afirmar la falta de sustento de todo planteo dicotómico y simplista en la consideración de lo rural frente a lo urbano. En segundo lugar, comprender que para comenzar a entender a este espacio social, hay que conjugar la categoría complejidad con las diversidad y conflicto; observando cómo las diferencias se expresan en profundas desigualdades y, a veces, en luchas por la apropiación y control de recursos individuales y sociales (E. Cragnolino – 2007).

Así pudimos comprender más claramente las diferencias de contextos en que se desarrollan las vidas cotidianas de los alumnos y alumnas de la escuela “C”, que en conjunto no superan la cantidad de cincuenta adolescentes: un grupo importante procedente de un pueblo que otrora fuera un puerto fluvial del Río Paraná y hoy subsiste literalmente de la caza y la pesca (algunos) y del asistencialismo clientelar (los más); otro, de pequeñas explotaciones agrícolas en cuya vida económica y social ha impactado profundamente el fenómeno *soja*; algunos, de tambos familiares, y otros, los de vida más precaria, de ladrillerías artesanales y de familias de peones y hacheros.

También pudimos ahondar en el conocimiento de lo que habíamos denominado cultura de origen y que luego se manifestó como una multiplicidad cultural con aspectos comunes pero que, a medida que se ahonda en ella, estalla en múltiples culturas. Esta diversidad se vincula con la procedencia de sus ancestros (criollos, alemanes del Volga, italianos...), pero también con sus condiciones materiales de vida y la conformación de sus identidades.

Estas condiciones materiales de vida tienen que ver, cada vez más, con la articulación local a las demandas globales del sistema agroalimentario dominante (y contaminante); la conformación de sus identidades está sometida a un proceso de reconstrucción permanente que genera, a nivel local, la implosión de sentidos producidos, reproducidos y consumidos globalmente en un mercado de imágenes y símbolos, en cuya gramática subyace la hegemonía de una cultura homogeneizante.

Este collage cultural se expresa en los gustos musicales y en algunos artefactos que se han convertido en símbolos de inclusión (el celular) y de exclusión (la camioneta 4x4 de algunas familias).

Plantear en el contexto de esta diversidad, en gran medida naturalizada, una educación ciudadana de pretensiones alternativas fue el desafío del equipo y de los docentes que, con distintas intensidades y matices, participaron de la propuesta.

El modo de articular ésta con las actividades y proyectos cotidianos de los docentes, fue el de asumir las iniciativas de los compañeros como posibles vías de abordaje de la cuestión ciudadana para intentar problematizar con ellos el enfoque político pedagógico subyacente y, si cabía, sugerir una mirada alternativa.

Para ello, las entrevistas en profundidad a las que habíamos apelado en investigaciones anteriores se transformaron en una suerte de *entrevistas participativas*, generalmente colectivas (dos o más investigadores y dos o más docentes) y asumieron la modalidad de reuniones de reflexión a partir de lo que sugería cada iniciativa.

Así transitamos por el tratamiento de múltiples proyectos: reconstrucción de historias de mujeres de la zona; participación en una fiesta provincial anual sobre conservación del suelo; organización de un campeonato de fútbol con las escuelas del entorno; pintura de murales sobre la realidad local; viaje a Paraná, capital de la Provincia, para conocer su patrimonio artístico; recuperación de la memoria sobre las huellas de la dictadura en el campo, etc.

De esta manera, la cuestión ciudadana fue abordada desde ángulos que, aún para quienes propusimos esta estrategia de inserción y participación, nos sorprendió y condujo al tratamiento de problemas previstos e imprevistos: las condiciones de vida de las mujeres campesinas (derechos de género); la degradación del suelo por erosión y del medio ambiente por contaminación (derechos ecológicos y medioambientales); la relación de los niños y sus familias con la tierra como propiedad (derecho a la tierra); la cultura vigente en torno al juego y al deporte, problematizando los sentidos posibles de la competencia y de las normas; el muralismo como forma de expresión y comunicación, desde la estética, de la realidad y los problemas del espacio social rural; los viajes como medio de ejercer el derecho a participar de los bienes culturales del conjunto de la sociedad; la memoria histórica como derecho y necesidad, en orden a preservar y ampliar la democracia como sistema político, como modo de vida y como un valor vertebrador de la cultura a construir colectivamente.

Estas cuestiones se trabajaron también en encuentros y talleres, donde se pudo explicitar que hay una diversidad de concepciones acerca de la ciudadanía, la política y la democracia, y donde se expresaron los consensos y disensos sobre aspectos de la memoria colectiva y de la realidad presente que nos interpelan como docentes¹.

Sin embargo, sólo algunas de estas iniciativas pudieron concretarse en un proceso de trabajo compartido entre docentes y miembros del equipo y constituirse en un espacio de reflexión ciudadana para los adolescentes e, incluso, para sus familias.

Una de éstas fue la recuperación de **La voces de las mujeres campesinas**, a través de testimonios sobre las condiciones cotidianas de vida de madres y abuelas de los alumnos. El propósito de este proyecto fue el de permitir, particularmente a las niñas y las adolescentes, obtener evidencias sobre los cambios operados en la historia reciente de la zona en torno al reconocimiento de los derechos de género.

Compartir estos registros permitió sacudir algunas naturalizaciones al respecto en las alumnas, permitir reflexiones críticas de los varones y, en algunos casos, ampliar estas reflexiones a diversos ámbitos familiares.

La puesta en común de este *darse cuenta* involucraron también a los propios docentes y personal de servicio de la escuela, frente a la mirada "paisajista o costumbrista" de alguno y a la ignorancia y tabúes de otro, cuyas consecuencias fatales, deben dejarse para la memoria interna del Proyecto, por respeto a la intimidad de los sujetos implicados.

También permitió a los profesores y miembros del equipo ahondar en la diversidad y complejidad cultural y social del entorno de la escuela, a través de la diferencia de testimonios según generaciones, ocupaciones y lugares de residencia: entre abuelas y madres, entre las abuelas "gringas" y "criollas"; entre las mujeres del viejo puerto abandonado y las compañeras de productores; entre ciertos sesgos matriarcales de algunas, "administradoras" de las economías familiares, y la sumisión y falta de autoestima de otras (de estas diferencias

¹ Uno de los talleres fue desarrollo sobre la base de una gigantografía (inserta en el Capítulo 4 de este Informe) y otro, con el apoyo de un Power Point que se adjunta en CD anexo.

parecían hablar hasta sus propios cuerpos); entre la pobreza aceptada de unas y la crítica al consumismo de las mujeres jóvenes por parte de alguna abuela.

Para algunas madres estas historias, particularmente en relación a una mayor igualdad en los derechos de género de ambos sexos, revelaron una mirada evolutiva lineal; como si los cambios operados poco hubieran tenido que ver con tensiones y luchas sociales y su relación con intereses en conflicto y componentes culturales confrontados.

En cuanto a la perspectiva de género dominante en esta iniciativa cabrían algunas reflexiones:

- El *género* pareciera ser una trama sin urdimbre o una tela que no tiene revés. En efecto, a pesar que en las *entrevistas participativas* se planteó la necesidad de abordar los derechos de género como un proceso de construcción cultural que se explica y se cambia involucrando a los dos sexos en juego, privó un sesgo comunicacional que, a través de gestos y climas discursivos, no pudo evitar caer en el lugar común de advertir a las actuales o potenciales víctimas (las chicas) y a los actuales o futuros victimarios (los chicos).
- No obstante y a pesar de no haber podido abordar cuestiones que, consideramos, hacen a lo medular de un cambio cultural al respecto, los testimonios recogidos de algunas alumnas dieron cuenta de convicciones que, al menos, parecerían haberse afirmado luego de esta experiencia: que hombres y mujeres deben igualarse en el ejercicio de sus derechos; que deben compartir la responsabilidad de proveer a sus familias y de atender las tareas domésticas cotidianas, y que ellas estaban dispuestas a plantearlo e incluso exigirlo como reglas del juego de la convivencia.

De cualquier manera, las chicas y chicos que participaron de esta iniciativa dieron evidencias de estar satisfechos con su trabajo y de haber obtenido por ello el Primer Premio en el 2do. Encuentro Provincial de Rescate del Patrimonio Cultural organizado por el Consejo General de Educación de Entre Ríos. También, de haber sido motivo de difusión periodística en medios locales.

Otro proyecto que pudimos acompañar estuvo vinculado con una iniciativa de las profesoras de Ciencias Biológicas y Tecnología en torno a la **conservación del suelo** en la zona.

Se conjugaban en este proyecto la motivación de una de las docentes por la enseñanza del uso de fuentes de energía no contaminantes factibles de aplicar en el ámbito rural, el interés de otra por el tratamiento de los problemas de contaminación ambiental y la invitación a la Escuela a participar de una Fiesta Provincial de la Conservación del Suelo, un evento fuertemente instituido¹⁵⁶ en Entre Ríos y promovido desde una aldea de la zona, habitada mayoritariamente por descendientes de inmigrantes ruso-alemanes¹⁵⁷.

Estos pobladores fueron motivados a difundir técnicas conservacionista, a partir de la iniciativa de un investigador norteamericano (Dr. Meter Feisinger) de alentar en los niños una cultura ecológica, mediante la enseñanza de "*la ecología en el patio de la escuela (EEPE)*".

A través de este proyecto, los alumnos de la Escuela "C" participaron una vez más de la fiesta local exhibiendo sus trabajos.

156 Cuenta que los auspicios de una Ley Provincial.

157 El origen de este evento fue la preocupación de los agricultores y chacareros locales por los problemas generados por la erosión hídrica del suelo y las ventajas ecológicas e impositivas de practicar una agricultura conservacionista.

Sin embargo, cuando en las *entrevistas participativas* se conversó sobre este evento como ocasión para reflexiones de pretensiones alternativas, planteando cuestiones tales como la degradación del suelo por la siembra de soja como monocultivo y el uso de agroquímicos contaminantes o como el derecho a la tierra, entendido como un derecho humano desde una concepción jurídica también alternativa, se encendieron luces de alarma.

El planteo fue significado como riesgo eventual: la posibilidad de quedar ubicados como docentes en una posición de tácita desautorización de algunas familias de alumnos, cuyas condiciones materiales de vida habían mejorado abruptamente a partir, precisamente, de la rentabilidad del cultivo de soja. En el contexto de la entrevista se mencionó a un médico de la zona que hizo públicas las consecuencias para la salud de los plaguicidas usados para el cultivo de soja y tuvo "*bastantes problemas*" y debió quedar "*bastante callado*"¹⁵⁸. El juicio que al respecto se había construido otro profesor (citado en el Cap. 4), después de trabajar durante cuatro años en un taller de conservación del suelo en otra escuela de la zona, era terminante: "*la única realidad, acá y en cualquier lugar de campo... (es) el dinero...*"

El tercer proyecto que se pudo acompañar efectivamente, aportando a su elaboración y ejecución, consistió en recoger testimonios y experiencias locales sobre **cómo se vivió en el campo la Dictadura (1976/83)**.

Por iniciativa de una profesora, el respaldo de la directora y en el marco de políticas y normas nacionales y provinciales que alentaron la recuperación de la memoria social a 30 años del Golpe Militar, este proyecto se concretó bajo la forma de una mesa redonda, donde docentes, padres y vecinos de la Escuela y un miembro del equipo de investigación¹⁵⁹, relataron sus vivencias al respecto sobre la base de preguntas elaboradas por un grupo de alumnos.

El desarrollo de la mesa fue filmado y, sobre este material, se editó un audiovisual en soporte DVD que fue exhibido a docentes, alumnos, padres y vecinos, invitados al Acto de Colación de Grado 2006.¹⁶⁰

En un medio en el que, al menos hasta hace unos años, aún se escuchaban voces tales como: "*los militares no se metían con el hombre de trabajo*"¹⁶¹, proponer recuperar la memoria sobre aquella dictadura a estos hombres y mujeres de trabajo para pronunciarse, institucionalmente, en contra del terrorismo de estado, no era poca cosa. Para algunos padres y vecinos podía ser incluso vivida como una propuesta disidente.

Sin embargo, los participantes¹⁶², desde sus recuerdos y cicatrices subjetivas que no terminan de cerrar, fueron contundentes: "*estamos bien o mal, pero estamos en democracia...*" (*abuelo de una alumna*) y los chicos que asistieron a la mesa, desde la memoria de sus familiares y sus profesores, no dejaron dudas de haber comprendido el sentido de esta iniciativa: "*todavía cantamos*" (alumnas que recuperan letras propuestas por la profesora de música).

158 Ver referencias al respecto en el periódico Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, Abril 2006, pág.6, y en el Observatorio Ambiental de América Latina y del Caribe, Argentina, <http://www.bios.org.ar/>: Efectos de los agroquímicos usados en el cultivo de la soja sobre la fertilidad, embarazo y mortalidad perinatal en la población rural de Paraná Campaña, por el Dr. Darío Roque Gianfelici.

159 La investigación participativa depara sorpresas, generando situaciones que comprometen la participación de quienes, en principio, a veces sólo se plantean el lugar de respetuosos observadores invitados.

160 Se anexa copia de este DVD.

161 Expresión recogida en la misma escuela, durante el trabajo de campo del proyecto de investigación anterior ("Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía", en el contexto de una Asamblea de docentes y padres, convocada por la directora de entonces, para explicar las razones de un paro. Las asambleas estaban prohibidas por el gobierno provincial; la adhesión a un paro docente en una escuela rural era todavía un hecho casi insólito, y la mayoría de los padres expresaba su malestar por las consecuencias escolares del paro. Esta expresión entonces bien podía significarse en clave de "estas cosas no sucedían en tiempos donde había orden"...

162 Una persona que había comprometido su participación y que se suponía iba a expresar una voz disidente al respecto, finalmente no asistió.

Estos recuerdos y cicatrices tuvieron que ver con: el formalismo y verticalismo jerárquico impuesto a la vida escolar; las intimidaciones, requisas y miedos; la censura y la autocensura (canciones prohibidas, desarrollos curriculares truncos, represión de los adolescentes; la opción por *no saber* y la comunicación con *medias palabras*); el contraste grosero entre los valores declamados y los hechos del "*Nunca Más*"; los compañeros de colegio y hasta un familiar desaparecidos; los profesores cesanteados y las identidades negadas; la guerra de Malvinas... Demasiada tragedia para ser contenida en una pequeña escuela...

LA ESCUELA "M":

Para un proyecto concebido para intentar experiencias de educación ciudadana de pretensiones alternativas con niños y adolescentes sometidos a procesos de exclusión social, la escuela "M" reunía condiciones difíciles de *mejorar*: ubicada en el partido de la Matanza y en una de las ciudades con mayores índices de pobreza de la Provincia de Buenos Aires, con una población de más de mil alumnos y una directora con total apertura a propuestas críticas, aparecía como un caso *a medida*.

Sin embargo y como se explica en el Capítulo 4, los conflictos generados al interior del establecimiento por las reformas introducidas a la estructura del sistema educativo por la D.G.E. y por los emergentes de la propia experiencia de trabajo conjunto en la escuela, llevaron a repartir los esfuerzos del equipo entre los intentos de construcción alternativa y las reflexiones sobre las limitaciones que sobrevinieron.

Esto también se explica en el hecho de ser éste el primer contacto del equipo con el caso y en que las condiciones de viabilidad de la experiencia había que conocerlas sobre la marcha y, de ser posible, aportarlas. A diferencia de la escuela de Entre Ríos, que ya había sido tomada como caso en la investigación anterior, el peso de la necesidad de observación y registro para conocer a la institución y sus sujetos era mucho mayor. Los encuentros y talleres con docentes y alumnos que se desarrollaron en la escuela "C" permitieron profundizar sobre lo conocido y comprender limitaciones no percibidas inicialmente; los que se organizaron en la escuela "M" debían servir para intentar viabilizar propuestas al tiempo que se iban despejando las incógnitas sobre la factibilidad de estos intentos.

Sin embargo, tanto en uno como en el otro caso, pasar del lugar de observador al de partícipe de una construcción conjunta, implicó asumirse también como objeto de las propias reflexiones y sujeto de las limitaciones encontradas.

Como ocurrió con la escuela "C", en la "M" se pudo avanzar con desniveles en tres proyectos acordados como espacios de educación ciudadana: el de "Sociales"; el de "Lengua" y el del "Mundial de Fútbol".

El **proyecto de "sociales"** se organizó con los profesores del EGB de esa área para trabajar con los alumnos de los dos novenos años, reflexionando primero sobre sus derechos civiles, luego sobre su convivencia en la escuela, para culminar con la formulación de un Código de Convivencia.

La iniciativa fue generando un espacio de expresión y escucha de las voces de los alumnos sobre cuestiones que los afectaban en su cotidianeidad: inseguridad en sus barrios, drogadicción, derechos a decidir sobre su aspecto y vestimenta en la escuela...

Sin embargo, pronto se hicieron evidentes las limitaciones de los adultos para interactuar con los adolescentes cuando ya no se trataba de aportar al conocimiento de sus derechos y obligaciones, sino de debatir con ellos las posibilidades efectivas de ejercer estos derechos y de ser protagonistas de procesos de construcción de estas posibilidades.

Algo similar ocurrió con el **proyecto de lengua**, que se propuso desarrollar con los chicos una experiencia que les permitiera analizar discursos, reconocer su estructura, aprender a sostener un juicio, argumentar y debatir y, finalmente, elaborar sus propios discursos, exponerlos y enfrentarlos. A partir del análisis de la palabra de políticos contemporáneos reconocidos y valorados, se trataba de promover el desarrollo de capacidades discursivas propias, críticas y autónomas.

Sin embargo, a medida que los chicos expresaron con libertad *"lo que piensan y cómo lo piensan"*, el debate se fue centrando en los problemas que afectan a estos adolescentes como parte de barrios sometidos a condiciones precarias de vida: robo, violencia policial y discriminación, y en los intereses propios de su grupo de pares, como por ejemplo: la expresión a través del tatuaje.

Esto llevó al límite la capacidad de "respuesta" de los docentes y de congruencia entre lo que su discurso habilitaba y las consecuencias no previstas (como por ejemplo que fuera precisamente uno de ellos objeto de las cuestiones a debatir).

Todo esto interpeló su formación frente a problemas en los que, incluso, se pudieron espejar (al verse ellos mismos excluidos del ejercicio de ciertos derechos).

A veces, una forma de salir de la encrucijada fue la de cerrar el debate con palabras de aprobación o desaprobación del juicio del alumno o la de poner límites a su expresión, porque *"cuando te empiezan a contar todo lo que están viviendo, uno no puede modificar eso, entonces duele más cuando están diciendo, y diciendo y diciendo. Entonces creo que uno tiene que poner un freno..."*

También los miembros del equipo se vieron sorprendidos por el propio proceso y, como en toda construcción abierta a la palabra del otro, fue ocasión de crecimiento.

Finalmente, el proyecto de aprovechar la realización del **campeonato mundial del fútbol** en Alemania (2006) para generar un espacio de mayor participación para los chicos y promover el aprendizaje de modos colectivos de organización del trabajo, fue la última iniciativa que el equipo acompañó.

Como ya se explicó, se propuso a cada curso que eligiera un país participante del Mundial y trabajara desde las diversas áreas curriculares sobre el mismo. Se intentaba que todas las producciones se expusieran y presentaran en un día de tipo recreativo. A tal efecto, cada curso nombraría un delegado que llevaría la voz de su grupo y, en conjunto, el cuerpo de delegados organizaría el evento en función de los trabajos desarrollados.

La actividad se inició con la coordinación de una profesora fuertemente involucrada y un trabajo bastante autónomo de los adolescentes.

Sin embargo, el grupo de alumnos más activos se encontró rápidamente con adultos renuentes a sumarse a la propuesta, compañeros desinteresados y algunos delegados que no cumplieron con sus compromisos. También fueron sorprendidos por la complejidad que implicaba trabajar colectivamente, respetando las opiniones mayoritarias.

A pesar de que se previeron encuentros de reflexión sobre el rol de los delegados y reuniones para evaluar la situación dentro de este cuerpo, no se lograron condiciones adecuadas para continuar trabajando en el sentido propuesto.

Quizás ésta hubiera sido una oportunidad fecunda para experimentar, en un caso concreto y propio, las dificultades que debe sortear todo esfuerzo colectivo que intente superar una cultura fuertemente delegativa en la atención de lo público. Probablemente, la explicación de esta frustración pueda buscarse en el hecho que, como es frecuente, esta iniciativa surgiera de unos pocos docentes sin participación del colectivo de alumnos, favoreciendo que el núcleo de la experiencia fuera percibido como una ejecución de decisiones de terceros y no de decisiones propias; es decir, una experiencia orientada a un trabajo autónomo y colectivo planteada desde la misma lógica que se intenta modificar.

Sin embargo, hacer consciente estas contradicciones y avanzar a contrapelo de la matriz cultural y política dominante hubiera requerido, entre otras condiciones, que el proyecto se tramitase en otros tiempos. Aquí se abre un largo camino de reflexión sobre las posibilidades de una educación ciudadana alternativa que no intente alterar los formatos de la escuela pública y los de la propia investigación universitaria que quiera implicarse en estas experiencias¹⁶³.

De cualquier manera, los señalamientos del equipo de la subsección Buenos Aires sobre las concepciones y representaciones dominantes en docentes y alumnos y sobre el propio aprendizaje que deben recorrer los investigadores, resultan esclarecedores para cualquier emprendimiento futuro que aliente similares propósitos.

Entre estos señalamientos pueden mencionarse los siguientes:

- Docentes que desean trabajar en el aula sobre la realidad que viven o que contextúa la vida de sus alumnos, pero que se preguntan si esta realidad "*¿puede ser de otra manera?*", y que frente a sus propias dudas e incertidumbres no desea "*influenciarlos*". La crisis en torno a posibles criterios de verdad parece haberse confundido con la necesidad de convicciones que, aún provisionales, puedan sustentar el propio juicio sobre la realidad y la indispensable pasión por cambiarla.
- Propuestas pedagógicas que alientan un "*cambio de vida*" para los alumnos, pero que parecen hacer depender este cambio más de una modificación de actitudes individuales que de una toma de conciencia compartida, como soporte de acciones colectivas de lucha por el acceso a derechos que dignifiquen su vida.
- Este sesgo pedagógico orienta entonces la mirada hacia la tolerancia y el respeto por las diferencias y derechos individuales y deja en un cono de sombra las situaciones sociales de injusticia y desigualdad. Pareciera haber una gran dificultad para distinguir entre diversidades legítimas y desigualdades ilegítimas (N. Lescher: 1988) e inaceptables.
- Al parecer, en el trasfondo de estos sesgos y limitaciones se encuentra la posibilidad de desentrañar el conflicto estructural que subyace al funcionamiento del sistema capitalista.

163 Vinculados con la arbitrariedad de los tiempos fijados para cada proyecto; el peso de las exigencias administrativas sobre las sustantivas, etc. Todo esto implica avanzar en la superación de las secuelas del neoliberalismo en la universidad, para intentar, nuevamente, subordinar los valores burocráticos a criterios sustantivos; es decir, para reestablecer una de las condiciones específicas para la producción de conocimiento y particularmente para una producción asociada con procesos de transformación social, política y cultural.

- Entre la descripción de situaciones que afectan la dignidad de la vida actual y futura de los alumnos y la posibilidad de entrever caminos de transformación a ser recorridos colectivamente (y no apenas en soledad), media, como ya se expresara, la capacidad para desentrañar *los 'porqués'* de estas situaciones.
- Se trata sin embargo, de sujetos mayoritariamente activos en sus propias luchas reivindicativas como trabajadores, pero que, al momento de trasladar los fundamentos últimos de estas experiencias a propuestas curriculares y aúlicas, tienen dificultad para conectar estos dos ámbitos de su propia práctica individual y social.
- En síntesis y hasta cierto punto, los discursos y propuestas de los docentes que trabajaron en los proyectos que se acompañaron, dan cuenta de una comprensión de la realidad como resultado de procesos y hechos atribuibles más bien a responsabilidades de naturaleza individual. Esto plantea serias dificultades a resolver para un trabajo que plantee la desnaturalización de los componentes estructurales de las relaciones sociales, como condición de una educación crítica de pretensiones emancipadoras.
- También en los chicos esta visión es dominante, ya que *"para ser alguien en la vida y que te respeten tienen que tener estudio. Y si alguien tiene voluntad, por más pobre que sea puede ser alguien en la vida, alguien en su futuro"*. En síntesis, la voluntad para estudiar y el estudio como pasaporte a un futuro diferente; es decir, nuevamente esto de la realidad como producto de esfuerzos sólo o casi exclusivamente individuales, tanto en términos de comprensión histórica como de aspiración a futuro.

Lo que emerge de una experiencia de triangulación singular:

El conocimiento por parte de los miembros del equipo de un conjunto de experiencias pedagógicas portadoras de elementos de educación popular en escuelas públicas, semanas antes del inicio formal de este proyecto¹⁶⁴, contribuyó a la gestación de un proceso que trascendió con holgura sus propósitos iniciales.

Como se explica al comienzo de estas Conclusiones, ante la imposibilidad material de adoptar algunas de estas experiencias como casos para esta investigación (distancias insalvables), se decidió entonces tomarlas como referentes en instancias metodológicas de triangulación.

A tal efecto se organizó un segundo Encuentro (2006), esta vez en nuestra sede de Paraná, que se hizo extensivo a investigadores de proyectos afines. Los registros de dos jornadas de trabajo fueron sistematizados por miembros del equipo y compartidos con los participantes¹⁶⁵. Asimismo se realizaron dos viajes a Río Negro, donde se encuentra una de las experiencias consideradas claves para esta triangulación. El resto de los materiales que sirvieron de base para este trabajo de contrastación fueron cartas y memorias recibidas desde la generosidad de los compañeros docentes involucrados

¹⁶⁴ El encuentro se denominó "Experiencias de Educación Popular en Escuelas Públicas" y tuvo lugar en la ciudad de Santa Fe, gracias al apoyo de AMSAFE en abril de 2004. Fue organizado por el director de este equipo, como espacio de intercambio entre los casos incorporados al trabajo de campo que sirve de base a la elaboración de su tesis de doctorado (UBA) y como oportunidad para socializar esta experiencia con los compañeros del proyecto con sede en la UNER. Participaron directivos y docentes de escuelas que atienden a población urbana marginada, rural y aborígen; ubicadas en el Impenetrable chaqueño, la Patagonia, el Conurbano Bonarense y las Provincias de Santa Fe y Entre Ríos; miembros del propio equipo de investigación, de un equipo afín de nuestra Facultad, una investigadora bonaerense y docentes militantes gremiales de Santa Fé y Entre Ríos.

¹⁶⁵ Se anexa copia de esta sistematización en soporte digital.

De todos estos testimonios y documentos, seleccionamos algunos aportes contenidos en la sistematización de referencia y en la reflexiones sobre un caso que, por la significatividad de su experiencia, fue tomado como particular referente a los fines de esta triangulación.

De la extensa sistematización se puede destacar, a modo de conclusión, lo siguiente:

- En la construcción de vínculos entre un equipo de investigación y una escuela, para encarar una experiencia participativa, hay que dar también lugar a lo imprevisto, a la contingencia, a lo inmediato y urgente. Hay que tratar de conjugar la tensión entre las condiciones de producción de conocimiento y los reclamos de un tipo de actuación, recuperando la sensibilidad por lo que no pueden esperar los tiempos de la universidad y de la política: la vida misma de los sujetos y sus instituciones. Es muy difícil, en una investigación participativa, acompañar los tiempos personales e institucionales desde los tiempos de la burocracia universitaria.
- Por otra parte, el carácter institucional de esta experiencia de construcción en cada escuela, exige tiempos colectivos que compiten con los tiempos individuales cotidianos; estos tiempos deben encontrarse entonces a fuerza mucha disposición y generosidad personal de directivos y docentes.
- Es preciso reconocer que todo esto implica esfuerzos para logros que implican un *trabajo de hormiga* y que una característica de este trabajo es que estos logros no se correspondan con la dimensión de los esfuerzos.
- En cuanto a la formación de los compañeros docentes, no hay razones para suponer que un docente formado para trasponer didácticamente conocimientos producidos por otros, se incorpore sin mediaciones a una propuesta participativa para construir conocimientos alternativos. Tampoco debe esperarse que lo hagan, además, desde experiencias curriculares que, al tomar críticamente como objeto a la realidad concreta en que viven los alumnos y a éstos últimos como sujetos de estas experiencias, requieren de ellos una formación suficiente para intentar comprender y explicar esta realidad y su incidencia en los chicos.
- Asimismo, estos procesos requieren a docentes e investigadores que este intento de comprensión crítica no se transforme en una pretensión de saber que los coloque en el lugar de la omnipotencia cuando, precisamente, alientan que los sujetos con los que interactúa sean efectivamente dueños de sus propios proyectos.
- Por otra parte, la ansiedad por "resultados" que debieran surgir de un *nosotros* cuya construcción es en sí misma sólo una posibilidad en un lapso imposible de anticipar, obliga a valorar lo realizado desde otra perspectiva y ver que, precisamente en este proceso, están las cosas que hay valorar y las huellas a descubrir; que este trabajo es en sí un acto creativo y comunicacional, donde se van construyendo otras maneras de pensar, de problematizar... y estas huellas sí pudieron hacerse visibles.
- Otra de las cuestiones trabajadas en este Encuentro tuvieron que ver con algunas exigencias de la investigación participativa: pensarnos autocríticamente como objetos de un conocimiento a producir para poder vernos eventualmente interfiriendo y/o favoreciendo las posibilidades de esa construcción. También, con buscar coherencia epistemológica entre este carácter participativo y el modo instituido de producir conocimiento: un modo competitivo que supone una disputa por la propiedad intelectual de este "producto" y dificulta avanzar en un proceso que rompa con el

viejo modelo liberal individualista de generación de conocimiento, para iniciarnos en una modalidad más participativa y compartida.

Finalmente, de las reflexiones y observaciones sobre el caso tomado como referente particular de este proceso de triangulación¹⁶⁶, hemos extraído las siguientes:

- Aún en tiempos de extrema adversidad política y dadas ciertas condiciones, pueden florecer experiencias capaces de instalar otros modos de pensar, sentir, vivir... no sin resistencias; verdaderas “contra-reformas” en un espacio micro social.
- Hay escuelas que, como ésta, son capaces de luchar por su propia autonomía pedagógica (sobreponiéndose a manejos cuasi feudales de líderes locales habituados a incidir hasta en quién porta la bandera) y por la autonomía del pueblo a la que pertenecen, promoviendo su autogobierno y reconocimiento como comuna.
- Es posible encontrar modos concretos de aportar a la construcción de la identidad local de una población conformada por migrantes heterogéneos, mediante la elaboración entre todos de un manual sobre la zona, para que estudien los chicos y compartan los adultos.
- La escuela pública puede instituir modos colectivos de intentar resolver sus propios problemas y los de su entorno social, a través de dispositivos democráticos para abordarlos (asambleas).
- Los talleres con padres pueden establecer un estilo de comunicación entre la escuela y la comunidad, capaz de ampliar su carácter público y de abordar problemas específicos que afectan a los chicos en su condición de estudiantes y de hijos.
- La figura de la “pareja pedagógica”, lograda a través de creatividad organizativa, puede aportar a la generación de condiciones más igualitarias de aprendizaje.
- Aún los entornos sociales marcados por la pobreza de recursos y por un relativo aislamiento, pueden enriquecer las posibilidades educativas de la escuela aportando experiencias no formales de aprendizaje (talleres de escritura literaria y de expresión plástica) y las necesidades culturales de toda la población, a través de una biblioteca popular (“Quimún” o “Quiero saber”).
- La captación de apoyos para avanzar en procesos de formación permanente de los docentes permite, a veces, hasta reconfigurar la matriz de formación inicial de los mismos (experiencia de talleres de ciencias sociales).
- La lucha por la igualdad de posibilidades puede ir más allá de las responsabilidades específicas del nivel formalmente a cargo, integrando a niños con necesidades especiales de aprendizaje, y ampliando las posibilidades de progresión en el derecho a la educación de los chicos (creación de un Secundario) y de los adultos (centro nocturno de educación).

166 Una escuela rural, ubicada sobre las márgenes del Río Limay, a más de cuarenta kilómetros de Cipolletti, en un pequeño asentamiento de población nucleada por un empresario forestal e inmobiliario.

Desde luego que la convergencia de todas estas iniciativas en una misma experiencia requiere de condiciones poco frecuentes y muy difíciles emular.

Habrà que repensar la formación que ofrecen los Institutos de Profesorado, muchas veces más ligados a una racionalidad instrumental que a un registro de interpretación en el que se articule la práctica pedagógica con la práctica política; habrá que concebir a las experiencias escolares singulares inscriptas en experiencias colectivas, capaces de inaugurar otros modos de pensar, sentir y, en definitiva "habitar" el oficio de educar.

Estas experiencias ubican en el horizonte de lo posible la construcción de un nosotros, de una escuela en la que todos se sientan parte, desde las cocineras, los docentes y los padres (como lo hemos podido observar personalmente y en forma reiterada).

También proponen otros modos trabajar por transformaciones pedagógicas concretas, concebidas para abordar problemas comunes, mediante la articulación de esfuerzos y acciones horizontales, construyendo redes de vínculos institucionales con las escuelas cercanas.

A todos estos esfuerzos, a veces, se suman políticas públicas que cubren o protegen tanta intemperie; otras veces, son estas políticas lo que hay que enfrentar en absoluta desigualdad de fuerzas. También, a veces, las universidades prestan apoyos que debieran ser parte de una habitualidad.

Ahora bien, los personajes que motorizan estas experiencias son tan escasos como necesarios para cualquier propuesta educativa que se pretenda alternativa. Los riesgos que deben enfrentar son inocultables, aún en estas democracias todavía precarias. A ellos les dedicó Freire estos párrafos:

"Toca a las educadoras y educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar. Toca a ellos y ellas elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores. Les toca por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes, hacer educación popular, en el cuerpo de una red bajo comando autoritario antagónico. Roma no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación"¹⁶⁷.

Lo alternativo, entreviendo límites y condiciones:

Como se expresó en Capítulo 1 de este Informe, las alternativas son tales en la medida en que pueden convivir con un orden sin pretender, necesariamente, su transformación; las oposiciones llevan al menos el germen de la destrucción de ese orden y su reemplazo, porque atentan contra lo que Carlos Matus denomina las reglas de última instancia: las regulaciones sobre la propiedad y su acumulación, sobre la distribución del poder y la libertad, y sobre el acceso al conocimiento y la información¹⁶⁸. Avanzar en procesos de desnaturalización de la hegemonía dominante desde propuestas alternativas parecería ubicarse en el sentido que se infiere de la expresión *hegemonía alternativa* de R. Williams; hacerlo desde *formas directamente opuestas* equivaldría a instalar procesos contrahegemónicos.

¹⁶⁷ Freire, Paulo: Política y educación; Siglo XXI editores, México, 1996, págs. 111 y 112.

¹⁶⁸ Ver Matus, Carlos: "Una aproximación a la Teoría de la Producción Social", en su obra Política, Planificación y Gobierno; FUNDACION ALTADIR, Caracas, 1992.

Desde esta perspectiva y asumiendo las limitaciones que son inherentes a la interpretación de situaciones específicas y ubicadas en contextos particulares, desde conceptualizaciones muy amplias que, además, también arraigan en sus propios condicionamientos históricos, podrían analizarse entonces los intentos realizados al respecto en las escuelas "C" y "M"; proponiendo al lector una lectura sobre el carácter alternativo o aún de ruptura con un cierto orden hegemónico, que se insinuó en algunos de estos intentos.

Por ejemplo y como también se expresara en el Capítulo 1, cuando algunas docentes plantearon en el ámbito de la escuela rural entrerriana recuperar las historias de mujeres campesinas de la zona para trabajar los problemas ciudadanos vinculados a los derechos de género, la propuesta fue significada por las alumnas y aún sus familias como miradas alternativas, dentro de la pluralidad de opciones culturales e, incluso, de diferentes visiones generacionales. Cuando, en cambio, se intentó avanzar en un proyecto curricular –muy acotado temáticamente– que planteara una mirada crítica sobre las consecuencias medioambientales de las tecnologías de producción agrícola predominantes en la zona, pareció encenderse una luz de alarma y la propuesta fue soslayada; lo mismo ocurrió con el sólo planteo de reflexionar sobre las diferentes situaciones existenciales de los chicos, según fuera la relación de propiedad o ajenidad que sus padres mantienen con la tierra que trabajan. Parecían intuir que las propuestas implicaban alguna forma de cuestionamiento de las *reglas de última instancia*.

Algo similar ocurrió en la escuela del Partido de La Matanza, cuando algunos profesores iniciaron, a propuesta del equipo de investigación, algunas actividades que implicaban dar una palabra crítica a los chicos sobre el funcionamiento de la propia institución. Cuando, como consecuencia de esta iniciativa participativa, un profesor se consideró afectado por esta crítica, el intento se frustró; se había rozado un instituido escolar. En cambio, cuando se elaboró en Entre Ríos un proyecto sobre la recuperación de la memoria acerca del modo en que se vivió el período de la última dictadura en la zona de influencia de esa escuela rural, se pudo trabajar con bastante profundidad, a pesar de saberse que en el medio había perspectivas encontradas al respecto. La iniciativa contaba, en este caso, con la cobertura de una política educativa propiciatoria de esta recuperación.

Este proyecto, entonces, ha intentado generar y/o acompañar procesos de educación ciudadana que, desde la perspectiva teórica planteada, fueron visualizados como alternativos, es decir, capaces de convivir con un orden hegemónico o instituido. Sin embargo, algunas propuestas implicaron, al menos potencialmente, pequeñas rupturas y estas, como se expresó citando a Dussel, se plantearon en el ámbito de lo micropolítico con los mismos criterios y sentidos de las *transformaciones extremas*.

Volviendo a las primeras preguntas:

En este largo trayecto, de casi cuatro años de investigación, precedidos por otros cuatro del proyecto anterior, ambos haciendo foco en la problemática de la educación ciudadana, mucho es lo aprendido por este equipo y lo que queda aún por aprender.

Para recapitular al respecto pueden servir algunas preguntas que nos formulamos en ocasión del segundo encuentro de triangulación con docentes e investigadores que, a pesar de su dispersión geográfica, aúnan voluntades en una dirección convergente:

¿Qué prácticas escolares habría que acentuar, qué experiencias educativas habría que privilegiar, qué curriculum alternativo habría que construir, si entendemos que la ciudadanía no es sólo un estatus que toma a los habitantes en portadores formales de derechos civiles, políticos y sociales, sino una praxis que hace de la condición ciudadana el fruto de una

conquista y reconquista permanente; si estamos persuadidos que esta ciudadanía se gana y se afirma en la lucha misma por ejercerla?

¿Qué consecuencias pedagógicas plantea la explicitación de la enorme distancia entre lo reconocido jurídicamente y la realidad, entre el derecho y los hechos, entre el discurso oficial sobre la ciudadanía y la posibilidad de ejercicio efectivo de derechos elementales para los chicos de las escuelas que estudiamos, sus familias y sus entornos sociales?

¿Qué prácticas áulicas e institucionales habría que alentar para que estos chicos percibieran en su vida cotidiana las manifestaciones concretas de un período histórico de retracción global en este ejercicio efectivo de derechos y lo pudieran vincular con las acciones, también concretas, de una hegemonía que hasta ahora resiste con éxito demandas y políticas redistributivas que podrían cambiar esta cotidianeidad?

¿Qué experiencias educativas habría que propiciar para dar evidencias de la funcionalidad que para esta hegemonía tiene el predominio de una cultura política fuertemente delegativa y mostrar la urgencia de avanzar en experiencias de democracia participativa?

¿De qué manera mostrar la profunda contradicción entre un discurso que prepara a los chicos para asumir acríticamente que son miembros jurídicos de una comunidad de iguales y, al mismo tiempo, conduce a naturalizar que esta posibilidad de membrecía está sujeta a la dinámica de exclusión-inclusión que el capitalismo actual controla como requisito de su propia expansión?

¿Cómo plantear que la condición ciudadana nos habilita para la construcción de un orden democrático, mostrando al mismo tiempo que ese orden, el que como sociedad admitimos sin debate, no puede eludir otra contradicción, la de que para subsistir debe legitimar un modo de acumulación y ese modo de acumulación requiere, a su vez, de una identidad ciudadana que nos incluye en tanto consumidores y productores, sumisos, eficaces y eficientes?

¿De qué manera mostrar que todas estas contradicciones entre el discurso dominante sobre la ciudadanía y el ejercicio de esta condición, están también atravesadas no sólo por los condicionantes concretos de clase y grupo social, implícitas en los párrafos precedentes, sino también por las de género, etnia de origen, medio sociocultural de pertenencia, etc.?

¿Qué implica el desafío pedagógico de una educación ciudadana desde la marginalidad urbana o la ruralidad, como ámbito de vida, cultura de procedencia y especificidad de una cotidianeidad escolar?

¿Cómo pensar nuestra formación como docentes de tal manera que nos permita revisar los propios compromisos y la historia incorporada en nosotros mismos como "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos".?¹⁶⁹ ¿Cómo trabajar con las imágenes que existen en el imaginario colectivo de los docentes y que marcan su modo de ser y actuar en el campo educativo en consonancia con esas tradiciones socialmente instituidas?

¿Qué recaudos pedagógicos habría que tomar para que el desarrollo de una conciencia crítica en el sentido apuntado no exacerbe el grado de escepticismo que los docentes de ambas escuelas atribuyen a muchos de sus alumnos?

169 M C Davini, "La formación docente en cuestión: política y pedagogía", pág 20, Paidós, 2005.

¿Cómo transitar el camino desde una educación ciudadana entendida casi exclusivamente como transformación de subjetividades políticas, hacia una educación que integre las prácticas colectivas de protagonismo y lucha social como componentes inherentes de esta educación?

Hasta lo que hemos recorrido en este proceso, podemos intentar algunas respuestas y señalar tareas pendientes que, obviamente, sólo pueden encararse multiplicando esfuerzos solidarios entre investigadores y docentes de todo el país y más allá:

- La elaboración de currículos alternativos de educación ciudadana es una de estas tareas pendientes y a ella se anudan, en una dupla inescindible, reformulaciones profundas de la formación docente inicial, dentro y fuera de la Universidad. En algunas situaciones históricas propicias, ambos procesos pueden ser apoyados desde estructuras centrales de gestión educativa, pero deben generarse desde esfuerzos autogestionarios gestados en cada situación específica.
- Los casos estudiados y los que sirvieron de contrastación muestran que, tanto las dificultades serias como los logros profundos, comienzan cuando la escuela se transforma en el escenario en el que se experimentan e inician pequeñas transformaciones sociales y en el que se anticipa la práctica misma de ejercicio de derechos y protagonismos indispensables.
- También pusieron en evidencia hasta qué punto la escuela está conformada para evitar abordar la enorme distancia entre los derechos reconocidos y el acceso efectivo a los mismos y cuál es el grado de dificultad de muchos compañeros docentes para poder explicar las razones últimas de esta distancia.
- Una de estas dificultades, quizás la más seria, sea el temor a las consecuencias de favorecer la elucidación de conciencias y las prácticas emancipatorias.
- La hegemonía de la cultura política delegativa afecta no sólo las posibilidades de una educación democratizadora, sino también la factibilidad de una investigación participativa.
- El discurso de la diversidad como derecho muchas veces sirve para eludir el abordaje del derecho a la igualdad; precisamente en un momento histórico en el que ésta se sigue acentuando frente al espectáculo de la abundancia. Este enmascaramiento discursivo es un fenómeno que no sólo permite eludir el conflicto en las aulas escolares, sino también en las aulas de las instituciones de formación docente.
- El ejercicio individual y colectivo de una ciudadanía entendida como praxis se sostiene en la conciencia de los problemas específicos de cada grupo social, del campo y la ciudad; de la condición de mujer y de varón; del origen étnico cultural de cada uno. El reconocimiento de estas especificidades, ha sido a la vez motivo de conflictos y de logros en las escuelas estudiadas, y de aprendizaje fecundo para este equipo.
- Asumirnos como objetos de conocimiento para ser sujetos en estas pequeñas e incipientes experiencias de construcción participativa, ha sido una tarea difícil y por cierto incompleta.

Caminar en esta dirección puede contribuir a revisar saberes y actitudes profundas que quizás contribuyan a que investigadores y docentes encuentren el modo de articular una

educación que elucide, sin exacerbar el escepticismo que enfría pasiones, adomece conciencias e inmoviliza los cuerpos.

Quizás, en un próximo proyecto podamos avanzar un paso más en esta dirección y esperamos hacerlo en compañía de otros investigadores y compañeros docentes, para tener el aliento y la fuerza propios del trabajo compartido.