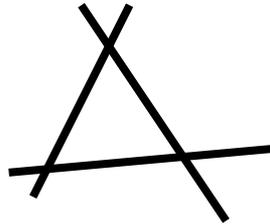




Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad de Ciencias de la Educación

Grupo de trabajo Educación y Ciudadanía.

(Encuentro en Paraná)



Paraná, Entre Ríos

3 y 4 de Marzo

2006

Integrantes del Encuentro

Argentina:

△ Paraná:

- **Equipo de Investigación (“Anfitrión”):**
Paraná: Director: Cantero, Germán; Co-directora: Celman, Susana. Integrantes: Ulla, Zunilda; Andretich, Gabriela; Chapero, María Laura, Olivieri, María Paula; Basgall, Silvina; Pontarelli, Diego; Amavet, Ana Inés y Olmedo, Virginia.
Buenos Aires: Medela, Paula y Stigard, Marisa
- **Equipo de Investigación invitado (Fac. de Cs. de la Educación):** Berger Susana, Galarraga Gloria y Baridón, Reinaldo.
- **Ramírez, Rosa María:** Asesora Pedagógica y Coordinadora del Proyecto de “Escuelas Prioritarias” de la Ciudad de Paraná.

△ Santa Fe:

- **Giudicci, Cristina:** Ex Directora de escuelas de Santa Fe, con más de 40 años en la docencia. Actualmente, participa en Capacitación Docente en la Asociación Mutual del Magisterio santafesino (AMMSAFE).

△ Córdoba/Chaco:

- **Zidarich, Mónica:** Con 20 años de experiencia al frente de la escuela N° 926 de Paraje El Vizcacheral, en El Impenetrable (Chaco).

△ Misiones/Jujuy:

- **Zoppi, Ana:** docente de la universidad nacional de Jujuy y de la Universidad Nacional de Misiones, investigadora.

△ Río Negro:

- **Equipo de Investigación:** de Política Educativa de la Universidad Nacional del Comahue: Barco, Silvia y Posse, Susana. desde hace años trabajan en la experiencia de extensión e investigación “Crónicas de Escuelas Valletanas” (Alto Valle de Río Negro). En relación con esta experiencia habían sido invitados Fernando Russo, y Dámaris Chirico (directores de dos escuelas de esa zona) que no pudieron asistir.
- **Salesse, Alba:** Integrante de la Fundación Gente Nueva y directora de la escuela infantil Mundo Nuevo de Bariloche.

Brasil:

- △ **Fernández, Silvina:** Ex integrante del equipo que envió un mail con aportes.
- △ **NOTA:** por diferentes razones no pudieron asistir los colegas investigadores **Luis Rigal, Patricia Redondo y Pablo Martinis**, pero expresaron su deseo de participar en próximos eventos similares.

Sistematización del Encuentro

Introducción

El encuentro se organizó desde el Proyecto de Investigación "**Educación y Ciudadanía: Alternativas y Resistencias a la Exclusión Social**", de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Se realizó en la ciudad de Paraná, en la misma facultad los días 3 y 4 del mes de marzo de 2006, y su coordinación estuvo a cargo del equipo de investigación, dirigido por Germán Cantero y Susana Celman.

La convocatoria tuvo la intención principal de compartir preocupaciones teóricas, políticas y metodológicas suscitadas a partir del objeto de estudio del proyecto de investigación: educación y formación ciudadana. Se propuso discutir y construir conjuntamente con los participantes invitados aportes para la continuidad de la Investigación; al mismo tiempo, se pensó en la posibilidad de viabilizar acciones que institucionalicen y acrecienten este tipo de encuentros.

En la puesta en marcha de la propuesta, aparecen en escena diferentes recorridos personales, generacionales, históricos, políticos, intelectuales, ideológicos y culturales y cuestiones comunes que identifican a quienes participaron de esta experiencia, quizás con la sensibilidad con que abrazan las decisiones y acciones.

De lo que se trata es de comenzar y sostener una construcción colectiva, que sin dejar de reconocer las diferencias, por el contrario, poniéndolas en juego, materialice con mayor fuerza los objetivos de cambio social en relación a la educación ciudadana.

El encuentro se planteó en una jornada completa el primer día y media en el segundo, combinando momentos de debate en plenarias con pequeños grupos. Se definieron tres comisiones de trabajo conformadas por representantes de las diferentes experiencias convocadas.

El material de base del equipo coordinador estuvo constituido por un escrito que incluía reflexiones en relación al proyecto para trabajar durante el encuentro (ver anexo N°1), el cual

fue preparado y distribuido con anterioridad a los participantes. Dicha anticipación permitió, en el encuentro, debatir sobre cuestiones puntuales, con aportes específicos de cada uno de los “invitados”.

No estuvo ausente el registro del arte... Dos cuestiones simbólicas formaron parte del encuentro: una canción y un dibujo. La primera (Ver Anexo), traía consigo imágenes que invitaban a pensar en los tiempos que respiran en el nuestro, en lo que se hace en los ríos turbulentos de la historia, en lo que se puede ir reescribiendo con otros, en el modo en que se construyen saberes, miradas, subjetividades... Reescritura que quizás pueda articularse a esta idea de un insistir en “remar” aunque sea contracorriente para tratar de “arrimarnos” a la otra orilla, pero no con la intención de llegada sino con la de seguir y estar remando. El dibujo del triángulo con sus vértices abiertos quería instalar un modo particular de significar este espacio de encuentro, profundamente ligado a la posibilidad de la “triangulación” del proyecto, haciéndose extensivo a “otros” sujetos y encuentros próximos. El triangulito que se ubica en su interior recuerda el primer encuentro realizado en Santa Fe en el año 2004, en el cual se trataron otras problemáticas en función de otro proyecto de investigación, pero en relación con el presente y se constituyó como antecedente de este encuentro.

Lo que se presenta en esta recopilación es producto de la transcripción de la grabación realizada. Se realizaron ajustes para conformar un texto oral en texto escrito, conservando la informalidad propia de este tipo de intervenciones (en su mayoría réplicas de la intervención de otro participante).

A partir del encuentro, se recuperaron y construyeron categorías para la sistematización que dan cuenta de algunos nudos claves del encuentro. Ellas son:

- I. Vínculo**
 - △ **Relaciones entre el equipo de investigación y las escuelas: la construcción del vínculo.**
- II. Formación docente**
 - △ **Formación Docente: entre ausencias y propuestas.**
- III. Educación ciudadana en la escuela pública**
 - △ **Procesos y resultados**
 - △ **Praxis: conciencia y práctica en la educación ciudadana.**
 - △ **Formación docente en la línea de la educación popular.**
 - △ **Construcción de un lenguaje común.**
- IV. Metodología**
 - △ **Desafío metodológico del trabajo colectivo y participativo.**
 - △ **Triangulación**
 - △ **Investigación Participativa**
 - △ **La participación de los chicos**
 - △ **Pensando en los tiempos**
- V. Alternativa**
 - △ **La construcción alternativa**
 - △ **La construcción alternativa en lo metodológico.**
- VI. El Encuentro: su institucionalización y expansión.**
 - △ **Instancias concretas de acción.**

Se presentan al cierre reflexiones finales y dos anexos que contienen la documentación con la cual se trabajó en el encuentro y la repercusión que tuvo dicho evento en un diario local

I. Vínculo

Relaciones entre el equipo de investigación y las escuelas: La construcción del vínculo... O de los avatares de una transmisión...

¿Cómo pensar lo que se sucede “entre” la universidad y las escuelas?... ¿De qué manera se fue interpretando, imaginando, diciendo y desdiciéndose esta historia, este espacio que se intentaba configurar, significar “entre” unas y otras escenas, instituciones, sujetos...? Podríamos recuperar algunas imágenes y palabras que fueron planteándose desde la puesta en marcha del proyecto de investigación y desde lo que pudimos pensar con otros en el encuentro. Tensión, diferentes expectativas, dislocación de tiempos y espacios, representaciones del otro que parecieran quebrar en mil pedazos la posibilidad de recrear un nosotros, un tiempo en común diferente al de las urgencias que atraviesan a unos y a otros, resistencias cuando esto se percibe en clave de un hacerse cargo de una práctica más conciente... o cuando exige una tarea de elaboración, construcción conjunta...

La relación entre docentes en las escuelas e investigación en la universidad está atravesada por una historia que nunca fue necesariamente de “complemento”. No fue una relación de “igualdad”, sino que hay prejuicios. Si el prejuicio se sostiene, o las creencias o las representaciones se sostienen, seguramente hay base material para que esa creencia perdure. Habrá alguna condición, algún hecho concreto, que posibilite que la creencia se renueve y persista, entonces, se deberá mirar de qué se trata en cada caso. (del registro del encuentro)

También se podrían construir otras preguntas que tienen que ver con la cristalización de lo que ciertos oficios traen de suyo en cuanto trabajo con la teoría o con las prácticas... Pareciera en ciertos momentos, reproducirse ciertas miradas que piensan esta relación como cuestiones que irían por carriles diferentes.

“... hay un prejuicio muy claro en los docentes: de plantear que el universitario maneja la teoría y no tiene respuesta para los emergentes y contradicciones de la práctica. El docente, termina valorizándose únicamente como el que tiene la práctica y se niega a sí mismo, el valor y la posibilidad de construir teoría (del registro del encuentro).

Retomando la imagen de los avatares de esta transmisión y/o del modo particular que asumió la construcción de este vínculo... una cuestión que aparece con fuerza es la preocupación por establecer ciertos acuerdos entre quienes participan del proceso de investigación y los docentes o participantes de las distintas experiencias.

Desde el ingreso a la institución escolar, el equipo (proyecto de investigación participativa de Paraná), vive situaciones de acuerdos implícitos y explícitos. Se advierte que respetar el camino de trabajo conjunto demanda un tiempo inevitable que posibilita la futura negociación con los actores a la hora de tomar decisiones.

Se presenta como necesario definir un “espacio intencionalmente establecido” para definir estos acuerdos, que por otro lado, tienen que ser con la institución; más allá de que la experiencia se lleve a cabo con una maestra, en el aula, tiene que ser asumido institucionalmente.

A pesar de lo expresado anteriormente, y de la rutina acostumbrada al trabajo en equipo, los momentos de cierre aparecen. El diálogo es la única herramienta con que se cuenta y por eso, las palabras pueden no tener un alcance suficiente para estimular una acción conjunta.

“Nosotros hicimos un acuerdo, les explicamos al cuerpo docente, también a la escuela, se hicieron reuniones, se les explicó cual era la intención, se les preguntó si querían..., no es que no se les preguntó, el tema es que avanzado nuestro proceso de investigación, hay modos de abordar con el docente sobre lo que hacer y modos de entendernos mutuamente, pero, sinceramente, que no nos entendimos con los docentes”¹.

Por momentos la imagen que nos acercaba Drexler ofrece otros sentidos para interpretar esta relación... El rumbo de navegación del trabajo de investigación pareciera tener un itinerario claramente dibujado sobre el mapa de ruta al momento de idear el viaje y el arribo a algún lugar. Se preparan los detalles, se expresan las esperanzas y deseos, se acuerdan modos de trabajo interno; pero al tiempo que se inicia el viaje, las coincidencias/diferencias con la naturaleza de las aguas se van conociendo y se advierte que el terreno que se visita, tiene sus propias reglas y sus propios modos que son estructura y fuerza, difícil de modificar. Ambas partes intentan una dirección conjunta o luchan por sostener sus propios proyectos, pero parecieran no conmover sus propios recorridos en otros tantos mapas de rutas...

Y volvemos al sentido particular que asumiría una investigación participativa que por principios no puede trabajar un tema, si es que en la escuela no se instala la conciencia e interés sobre él. Se trata de las relaciones humanas que acercan, movilizan o no producen nada a la hora de plantear el estudio de una realidad, de un imaginario o de representaciones.

“Los acuerdos previos, que en el caso de esta investigación, fueron ambiguos, es decir, que fue un proceso de ir arrimando un acuerdo, no siempre claro, explícito. Lo que se nos demandaba como formación, no tenía mucho que ver con el eje de la investigación. Entonces, ahí hay como un poder de sincerar, que es lo que nos faltó. El tema es que cuando hay problemas para construir acuerdos claros, transparentes, es difícil después manejar demandas, requerimientos sin decir que no. Entonces, uno empieza a transformar esa demanda,

¹ Celman, Susana.

a darle una vuelta estratégica para atenderla, pero, al mismo tiempo seguir en la línea de la investigación, de una construcción en relación a la ciudadanía ¡y no siempre cierra!.. Para eso hay que estar convencido de que la propuesta “vale la pena” y eso, en realidad, no es una condición de partida (¡Ojalá pudiera serlo!). En todo caso, es un proceso al que se llega después que se entabla un vínculo, en donde la necesidad de meterse en un proceso de formación, a su vez, del cual nosotros obtenemos formación y nuevos saberes; aparece como conclusión de algo que se fue construyendo sobre la base”²

Una de las cuestiones que determina fuertemente el vínculo de trabajo de Institución universitaria hacia la Escuela, tiene que ver con las tensiones de los tiempos que ambos tienen destinados para llevar a cabo sus actividades.

“El lugar de la urgencia, de la contingencia, de lo inmediato. Y de eso tenemos que hacernos cargo. Hay que construir, hay que crear, hay que inventar un modo de producir conocimiento, que vaya construyendo puentes /vínculos con las urgencias, con la impaciencia, que tiene una razón profunda. Tensión entre la realidad y la impaciencia, lo que es urgente, algo que reclama a gritos un tipo de actuación, un tipo de acción. Recoger ese tipo de ansiedad, impaciencia, porque implica recuperar una sensibilidad por lo que no puede esperar, que es la vida. La vida no espera los tiempos de la universidad ni de la política”³

“Reconocer los esfuerzos y logros que se van haciendo en este trabajo “de hormiga”⁴.

“Es muy difícil proponer procesos de investigación participativos y colectivos, por los tiempos de la burocracia universitaria, siendo que los tiempos personales y colectivos no siempre coinciden con ellos, colocándolos en una encrucijada”⁵

“Lo otro es el carácter institucional: tanto en una escuela como en la otra, que la posibilidad de tener tiempos para el colectivo de la escuela está prácticamente obturada, por lo menos en la vida cotidiana de la escuela; a no ser que los docentes acuerden que les interesa salirse, correrse de la cotidianeidad”⁶.

“Aprendemos que no hay relación entre la dimensión del esfuerzo, con los niveles de logro. Y eso hay que reconocer, hay que aceptarlo como parte de las características de este trabajo”⁷.

² Cantero, Germán.

³ Idem,

⁴ Basgall, Silvina:

⁵ Cantero, Germán:

⁶ Basgall, Silvina:

⁷ Zidarich, Mónica: Final del Plenario

“Para hablar de la construcción participativa en los tiempos que permiten las formalidades de la universidad: tiempos arbitrarios que nos dicen ‘bueno, pueden trabajar en esta línea por tres años pero después hagan el trámite de nuevo’ -y a lo mejor hay que esperar dos años para reiniciar un camino- “mientras tanto pueden seguir si quieren” -ahora sin recursos, sin respaldos, sin ningún tipo de institucionalidad-; y esas son las cosas que, desde el punto de vista metodológico, nos frenan en acompañar la vida misma de las instituciones, porque la vida continúa, las prácticas institucionales siguen su camino y la universidad sigue con su ensimismamiento del cual alguna vez tendrá que rendir cuenta a la sociedad, si no revisa ciertas modalidades de tipo normativo y de cierta cultura institucional...En las condiciones en las que hoy está estructurada la filial de investigación en universidad, realmente es condicionante, no determinante, pero es condicionante fuerte.

Lo mismo ocurre con los proyectos de extensión; de instituciones hacia dentro en el contexto de una política antes de un sueldo: nosotros enseñábamos, hacíamos extensión y después ya empezó el circuito de incentivos, modos en los cuales la universidad caía en medir la eficiencia y la productividad permanente de los equipos que están muy condicionados. Entonces, en esto de acompañar las experiencias de tener instancias participativas para los temas de investigación y demás, se hacen en esos límites y las escuelas siguen reclamando la presencia que no pudiste dar, lo cual juega en contra de nosotros, que no podemos mensurar resultados. Mensurar el tiempo”⁸.

“Existe omnipotencia si creemos que la lucha tiene término, porque la lucha no tiene fin. Es decir, los problemas se renuevan permanentemente, las razones por las cuales luchar. Esto significa que no hay tregua y que no hay un horizonte de llegada, ni de cierre, ni de mucho menos plantearlo, como el objetivo desde el cual adquirimos omnipotencia de sentirnos transformadores de realidades. Aumenta la tensión permanente en que hay una impaciencia existencial, que tiene que ver con no poder soportar el dolor, el sufrimiento del otro. No se banca que ciertas cosas no se puedan acelerar, impulsar, cambiar. Tensión entre decir: “Bueno, la lucha no tiene término” pero al mismo tiempo “No nos bancamos que ciertas cosas sigan sucediendo” ¡hay que hacerlas jugar!; no nos disculpemos con que los tiempos de la producción de conocimientos son diferentes de los tiempos de la realidad, de las demandas sociales (diferencias de tiempos, entre la vida cotidiana de la escuela y el proyecto, y un proyecto de investigación)”⁹.

“Claro que sería necesaria una presencia bien sistemática y continua

⁸ Ramirez, Rosa María: Comisión 2, viernes 3 por la tarde.

⁹ Cantero, Germán: Comisión 2, viernes 3 por la tarde.

de un equipo de investigación en la vida cotidiana de la escuela. Que justamente, por esto de los tiempos y los ritmos distintos de las instituciones, ocurre que no permiten cumplir, o no permiten estar tanto tiempo en las escuelas”¹⁰.

Se vuelve sobre este tema en distintos momentos de este desarrollo, sin duda se presenta como uno de los nudos del encuentro.

II. Formación Docente

Formación docente: entre ausencias y propuestas.

En los relatos que se van deshilvanando como ecos del encuentro... aparecen referencias a la falencia de los Institutos o profesorados: Se lleva a cabo un modelo de formación docente que prepara para que los docentes sean “ejecutores”, y no tanto para investigar y saber la posibilidad de producir conocimientos.

Se advierte que las herramientas de que dispone el docente en ejercicio para analizar y problematizar sus vivencias, no las obtiene en su momento de formación inicial, y durante su trabajo, se torna una dificultad mayor, ser conscientes de esa carencia. Aparecen como obstáculos la falta de tiempo tomar distancia y estudiar de los núcleos problemáticos; a su vez, objetivar los conflictos requiere de conocimientos que no se aprenden sólo con la experiencia o el sentido común.

“Existe el problema de que se da por supuesto que los docentes van a saber “hacer” investigación-acción, porque ocurre que no han sido formados para tener a la investigación como una herramienta para objetivar problemas, para repensar su práctica¹¹; lo cual implica pensar cómo se socializan herramientas que permitan a los docentes apropiarse de la posibilidad de investigar su propia realidad, de trabajar de otro modo”.¹²

Los diferentes espacios institucionales dan cuenta de una cosa: En los primeros años de cualquier instituto ¿Tienen prácticas y tienen investigación los estudiantes?¹³ A su vez, no se ha instalado la preocupación del conjunto de las cátedras, posibles coordinadoras de una implicancia con el medio de trabajo de los estudiantes. El modo de llevar a cabo el ejercicio docente, también se aprende de la modalidad de trabajo planteada por los docentes

¹⁰ Ramirez, Rosa María: Comisión 2, viernes 3 por la tarde.

¹¹ Salesse, Alba.

¹² Posse, Susana.

¹³ Zoppi, Ana: Viernes 3, por la tarde.

terciarios y universitarios, que no se animan a ver la institución escolar como el horizonte de trabajo. Le dan la espalda a ella por desconocimiento o desvinculación. Pierden autonomía y poder de decisión frente a su trabajo.

“Porque no hay debate inter-cátedra, ni hay una evaluación de lo que vamos haciendo en la formación y no hay una idea tampoco de que en la formación hay práctica, también hay realidad, la realidad no esta afuera, esta adentro y te corta. Los alumnos muchas veces dicen: “la primera vez que vamos a las escuelas”, pero por ahí los profesores desde primer año, están hablando del contacto realidad escolar. Pero hay que ver qué se entiende por práctica. Por ejemplo: en Problemática educativa, el profesor no tiene libertad para armar su curriculum y proponer él... así como tenemos que movilizar a muchos maestros hay que movilizar a muchos profesores”.¹⁴

Durante la formación, lo que los estudiantes no conocen es el compromiso con el entorno de la institución, con las prácticas que des-institucionalizan la preparación, para restarle lugar a las reminiscencias de su propia escolaridad, ya necesariamente caduca o posible de no corresponderse con la realidad de trabajo que espera a los docentes.

“Al ver los chicos llegar a la formación docente con toda una huella de su biografía escolar, desde la escuela vivida y su escolarización. ¿Qué le ofrecemos desde la universidad en su trayectoria de formación? ¿Le ofrecemos vincularse con su infancia? ¿En experiencia de educación alternativas, en términos de prácticas no institucionales, de trabajo en los barrios? No, porque se quebraron los vínculos. Desde la universidad tampoco supimos como vincularnos en esas experiencias. En conclusión, de la biografía de la escuela vivida, recibo todo un andamiaje teórico y vuelvo a la escuela y tengo lecturas que me ayudan a hacer una lectura crítica de eso, no a criticar de críticón. Pero muchas veces queda en criticones, diría Susana Vior, porque no logramos construir huellas de formas de educación alternativas; vincularse la educación a partir del juego. Tener que pensar juntos ante un problema del barrio, cómo participamos o cómo participan los docentes sistematizando parte de lo que hace a la información de ese problema siquiera; entonces, enfrentar una asamblea de vecinos, trabajar codo a codo, tener otra huella. Que quizás en otra época cuando llegabas a las escuelas te animabas a quebrar algunos límites. Animarte a plantear otras prácticas. Sino queda el andamiaje teórico, pero lo que prima al momento de ser maestro y enfrentar un grado, es eso que va inconscientemente, que tiene que ver con modelos, esquemas. Entonces, es muy importante como, aparte de presentar los discursos, cómo se vinculan las universidades con otros campos. ¿Cómo nos comunicamos para hacer que sea “con” y no “desde”

¹⁴ Idem.: Comisión 2. Sábado 4, por la mañana.

*unos a otros?*¹⁵

Miradas que se entrecruzan y configuran lugares, posicionamientos, subjetividades...

No faltaron al encuentro, relatos que interpelan el modo particular en que es pensada la docencia y la investigación en la universidad... retomando el tamiz desde el cual históricamente se fueron configurando estos oficios... Imágenes que operan de una manera particular en las relaciones con otras instituciones...

“Sacarse la compulsión a la “indicación”, la “intolerancia” a los tiempos, el que “no podían soportar” que los otros no hicieran lo que ellas pensaban que tenían que hacer, bancarse las demandas: porque estamos socializadas en el lugar del supuesto saber.

Aprender a estar y a trabajar con el grupo ¿cómo era un pedagogo en un lugar que no es el pedagogo que “lleva de la mano”, “que enseña”, “que dice”, “que indica”, “que prescribe”, “que baja teoría”.

Punto Clave: ¿cuál es el rol del pedagogo o del planificador cuando se instala en grupos que deben ser dueños de sus propios proyectos? pensar sobre este lugar y cuál es el espacio de la responsabilidad y el compromiso, porque si no se es capaz de cambiar las propias prácticas, no tengo autoridad moral para decirle al otro.

Es el problema de no tener consistencia con las prácticas, no siempre me puedo dar cuenta, o a veces, prefiero ir más rápido para ni siquiera darme cuenta. Porque eso sería parar la máquina y no sé si puedo”. (del registro del encuentro)

“No sé si puedo”... “Detener la máquina”... “mirar”... y/o darse tiempo para pensar... Difícilmente podamos construir “una” interpretación de estas expresiones y movimientos propios que atraviesan a quienes intentan “habitar” estos oficios... Más bien, se nos presentan preguntas: detenerse, parar, darse tiempo para pensar... ¿implica demasiado esfuerzo para ir en contra de ciertas dinámicas institucionales que se instalan con fuerza y estarían más ligadas a la repetición de lo mismo antes que a la irrupción de un pensar acerca de lo que hacemos cotidianamente?

¿Qué realidades se presentan en esta cotidianeidad de lo escolar?... ¿Será que en realidad, esto que vemos confirma la sospecha de que en realidad quienes se inscriben en este campo están haciendo un trabajo meramente reproductor más que alternativo o transformador institucionalmente?...

“Surgen reflexiones como ¿dónde están los docentes que nosotros formamos? Y ¿dónde está la universidad formando esos docentes? Se trata de formarlos, viendo cómo se integran nuestros licenciados y profesores en la elaboración de proyectos. Por ello, lo primero que tenemos que contrastar es la propia formación de la universidad”. (del

¹⁵ Giudicci, Cristina: viernes 3.

registro del encuentro).

Desde la posición de una investigación participativa se intentaría quebrar el prejuicio y/o imaginario de que la universidad se reserva los conocimientos, o que se mantiene al margen, desde una mirada que tienen un sesgo elitista. Aprender a trabajar conjuntamente. Aprender a enseñar a los maestros que la universidad produce y la escuela también produce sus prácticas y conocimientos... es todo un desafío.

“El problema más serio que tiene que ser desnudado al interior de nuestras carreras, es que la universidad forma para la omnipotencia: es todo el cuerpo social: ese es el lugar donde nos pone la hegemonía. Se trata de una omnipotencia de la universidad por tendencias que se han instituido. Las políticas nacionales siguen insistiendo con que “la universidad sabe”, y como la universidad es la que sabe, tiene que salir a enseñar... ¿qué hace la facultad con eso? ¿Cuándo sale a decir algo? Y son muchos los silencios en la facultad en relación a eso, entonces, hay políticas del olvido, hay políticas del silencio, que también los docentes universitarios mismos, llegaron a construir. El tema es cómo las universidades ocupan este espacio.

La formación de Ciencias de la Educación adquirió un perfil tecnocrático, y no lo ha perdido, porque lo sigue teniendo, se sigue sustentando de 10; pero cuando queremos ver desde una perspectiva más crítica otras cosas, como de alguna manera, también creamos nuestro espacio internamente “el aprendizaje debería ser así”, ¿Y vamos a seguir insistiendo en lo mismo? Eso significa repensar una cultura que es la “cultura del intelectual de la universidad”, en lo que todos hemos sido formados, y que ¡algunos además admiran! que tiene una representación de colocar al universitario en el lugar de la respuesta. Pero eso no nos desobliga de la construcción de conocimiento”¹⁶.

“Estar en el lugar de la duda no implica correrse del lugar de la responsabilidad. Pareciera que la incorporación del pensamiento crítico es como algo que se instala de una vez y para siempre. Nos “vacunados de sentido común”, de prejuicios, de una cantidad de imaginarios, de representaciones. La universidad “nos” forma, pero eso no quiere decir que salgamos teniendo un pensamiento crítico reflexivo. Faltan las herramientas para ayudar a construir o a acompañar este tipo de experiencias”¹⁷.

Hay cuestiones generacionales, que dan cuenta de una diferencia en las experiencias o vivencias del trabajo pedagógico, que necesariamente se articulan a una experiencia social, colectiva... y a otros tiempos...

¹⁶ Cantero, Germán: Sábado 4, por la mañana.

¹⁷ Olmedo, Virginia: Sábado 4, por la mañana.

“Hay un acervo de quehaceres docentes alternativos política y pedagógicamente, que es objeto de las políticas del olvido, y que al menos para despertar esa problematización y ese conflicto incómodo de la propia realidad y la propia práctica docente cotidiana, sería necesario rescatar y socializar. Es decir, los procesos de formación docente permanecen tan individualistas y formales, que difícilmente para quién no ha tenido algún tipo de experiencia más colectiva, sea posible comprender más a fondo estas experiencias y memorias”¹⁸.

Cuestiones que se entrelazan... en los relatos y que dan cuenta de un posicionamiento crítico respecto del campo de la formación docente... De sus recorridos lineales, con pocos acontecimientos de ruptura, en un paisaje cotidiano escolar que por momentos es pensado también como un espacio de formación que interpela, provoca, contradice lo que venía pensándose.... Dificultades... desencuentros... que hablan de la necesidad de inscribir un pensar acerca de la formación docente profundamente ligado a una experiencia social y cultural que excede con mucho los típicos procesos formativos de los profesores, en los cuales suele ser muy difícil ver este diálogo entre la propia experiencia histórica educativa, social y cultural, y la propuesta de dichas instituciones formadoras.

III. Educación Ciudadana y Popular

La pretensión de este apartado no es hacer un desarrollo teórico de lo que desde el equipo de investigación se concibe como educación popular y educación ciudadana, sino recuperar y mostrar, de la manera más clara posible, las diversas y por eso ricas reflexiones que nacieron de un genuino encuentro de diferentes andares. Seguramente, las distintas lecturas y relecturas que se hicieron de las más de 12 horas de grabación, aportarán con el tiempo nuevas reflexiones y sentidos a las categorías que a continuación se presentan.

Un aspecto que consideramos importante señalar y advertir, tiene que ver con la dificultad que se presentó al momento de organizar la presente sistematización en función de la categoría educación ciudadana. Recordemos que esta última, es el objeto de estudio por el cual el equipo de investigación de Paraná convoca a otros equipos y experiencias alternativas para trabajar en este aspecto. En este sentido, podemos decir que la Educación Ciudadana se presenta como una categoría que atraviesa, explícita e implícitamente, todo el encuentro y todas las subcategorías que de ella se desprenden. Así como las preocupaciones, interrogantes y reflexiones que se suscitaron en relación a dicho objeto de estudio. Sin embargo, la dificultad estuvo dada por la ausencia de una distinción clara entre educación popular y educación ciudadana. En la lectura de las desgrabaciones se observa que, en reiteradas ocasiones, ambos conceptos utilizan indistintamente para referirse a ciertas características comunes que definen un tipo de proceso político-educativo denominado alternativo. Si bien se pueden deducir diferenciaciones entre una y otra, éstas no aparecen explicitadas durante los dos días de trabajo. Esto último, muestra la preponderancia de las suposiciones de sentido más que la discusión real acerca de qué

¹⁸ Fernández, Silvina: sábado 4, mañana.

entendemos en la praxis cuando nos referimos tanto a una como a otra categoría. Es así que una de las participantes en uno de los últimos plenarios expresa:

“...yo entiendo educación popular y propuestas alternativas de una manera, y por ahí otro la entiende de otra. Entonces, la formación ciudadana, algunos la entienden dentro de un corsé y otros no (...). Y algunos entienden que emanciparse es una cosa y otros entienden que es otra cosa. Entonces, me parece que quizás no salga el documento hoy, pero empecemos a ensayar algunas propuestas (...); éstas son las discusiones que nos tenemos que dar, que quizás no sea este momento, pero sí empezar a delinear un documento, que debe ser abierto para enriquecerse, pero que hay principios de los que no nos movemos.”¹⁹

La dinámica social y las intervenciones que desde los distintos grupos de trabajo se realizan, hacen que cada uno de los conceptos y/ o categorías que utilizamos para entender y comprender la trama social, sean discutidos y replanteados entre todos los actores según el contexto y el momento histórico en el que se desarrollan. En este sentido, quienes participamos de este encuentro el pasado mes de marzo, pudimos plantearnos interrogantes y preocupaciones que tienen relación directa con cómo llevar adelante procesos colectivos de formación ciudadana en el marco de la línea de la educación popular en las escuelas públicas.

En relación a esto último, se puede decir que no se trata de un planteo o una idea que nace en esta instancia de intercambio, sino que trae consigo una historia que nos indica la continuidad de un proceso y la *construcción de un currículum oculto*²⁰ iniciado en abril de 2004 en el Encuentro de Educación Popular en la Escuela Pública realizado en la ciudad de Santa Fe. Es así que, tomando como antecedente y referencia este hecho, se puede señalar como un elemento constante la transversalidad de la Educación Popular como un modo alternativo no sólo de hacer educación sino también de hacer política ciudadana en las escuelas públicas.

Esta pretensión de seguir encontrándonos –con viejos y nuevos invitados- trae consigo otra que tiene que ver con la posibilidad de crear una nueva institucionalidad

“que rompa con el viejo modo liberal competitivo, individualista de producir conocimiento, donde empecemos a construir, a iniciar un proceso, o una modalidad de construcción de conocimiento de naturaleza más compartida, más colectiva, más participativa”²¹.

Como planteamos en un primer momento de este escrito...de lo que se trata es de dejar de constituirnos en historias paralelas entre equipos de investigación y experiencias alternativas para convertirnos en un colectivo que, sin dejar de reconocer las diferencias sino por el contrario poniéndolas en juego, materialice con mayor fortaleza los objetivos de cambio social en esta línea, es el eje hacia el cual nos dirigimos. En este sentido,

¹⁹ Rosa María Ramirez, Plenario general.

²⁰ Germán Cantero, Plenario Inicial 3-3-06

²¹ Germán Cantero, Plenario Inicial 3-3-06

“los convocados a este encuentro dábamos cuenta de diferentes recorridos tanto en términos personales, existenciales como generacionales, históricos-políticos, intelectuales, ideológico-cultural; es decir, que seguramente en las diferencias en nuestra sensibilidad y, a veces, en algunas perspectivas, pero estoy seguro que lo que nos identifica quizás sea la pasión con que estamos abrazando nuestras opciones”²².

Todas las experiencias participantes dan cuenta de ciertos elementos compartidos que se muestran como características propias de un tipo de trabajo en el campo de la educación y que tienen que ver con:

- la continuidad en el tiempo de un proceso de trabajo (en muchos casos, de largo aliento);
- el efecto multiplicador de otras experiencias;
- el convencimiento de que la toma de conciencia sin praxis no es válida;
- el planteo de la apropiación de conocimientos en clave de ruptura y emancipación (la incorporación de procesos vitales al currículum escolar);
- el trabajo planteado desde una pedagogía de la transformación que se opone desde una nueva materialidad al orden hegemónico, entre otros.

En este sentido, uno de los participantes manifiesta:

“...creo que el ámbito de lo social y el ámbito de la construcción pública alberga a muchos que en sus diferencias permiten albergar objetivos comunes (...); son experiencias que desnaturalizan y ayudan a problematizar la situación que viven los chicos y sus familias, que incorporan la realidad de esos chicos y esas familias al currículum escolar.”²³.

Es así que este espacio de aprendizaje nos invita desde este lugar común a profundizar y debatir las concepciones políticas subyacentes en este encuentro y a asumir el desafío metodológico que implica una construcción participativa teniendo en cuenta los condicionamientos, posibilidades y limitaciones propios de este tipo de procesos.

Otro elemento que consideramos válido destacar en relación a los conceptos centrales, tiene que ver con la propuesta con la que se inicia el encuentro de trabajo. Se trata de la invitación a escuchar una canción (“Al otro lado del río” de Drexler) para que nos ayude a pensar o nos introduzca en la reflexión de nuestras prácticas y procesos. La idea del arte reconocida como una modalidad que nos convoca a pensar sobre lo que hacemos, y que nos interpela desde otro lugar, trae consigo un contenido más profundo que la de ser una pincelada de color, *que tiene que ver con la experiencia estética ligada a lo que uno podría imaginar como experiencia de emancipación*²⁴. Es así, que esta propuesta deja su impronta durante los dos días de intercambio.

Otras preocupaciones e interrogantes comienzan a manifestarse en el transcurso de la mañana del primer día, profundizándose en el debate en los subsiguientes momentos de

²² Germán Cantero, Plenario Inicial 3-3-06

²³ Germán Cantero, Plenario Inicial 3-3-06

²⁴ Paula Olivieri, Plenario Inicial 3-3-06

trabajo grupal. A modo de síntesis y ejemplificación, retomamos algunas citas textuales de alguna de las primeras inquietudes que expresaron quienes participaron en estas jornadas:

*“...un tema que nos viene preocupando al interior del equipo hace muchos meses, a la vez que nos va acompañando en nuestras lecturas en terreno y desde los textos, que es: cómo diablos es esto de construir una investigación participativa entre grupos de sujetos que provenimos de experiencias distintas, de itinerarios diferentes, quizá hay algo que nos une porque por algo nos elegimos..., voy a ser más franca: por algo los elegimos; quizás ellos no nos eligieron a nosotros y esto marca de algún modo un hito en la construcción de esta cuestión participativa, pero la intención era construir (...) como ilusión un **nosotros** más difícil que la miércoles, así dicho académicamente.”²⁵*

“... algunas huellas y marcas en la investigación quedan fuertes y son, fundamentalmente, las que han costado más, las que han tenido mayores problemáticas (...). Por un lado, es esto de cómo comunicar esta negación del imaginario, que no son procesos conscientes, porque si lo fueran sería mucho más fácil debatirlos; pero en esto que llamamos imaginario escolar todo lo que ahí se esconde, todo lo que ahí orada, y todo lo que ahí, precisamente, produce hegemonía (...). La segunda preocupación en términos de investigación es también cómo caminamos juntos con sujetos, más allá de que seamos investigadores o docentes, pero con sujetos donde se nos han hecho inscripciones nuevas, donde hemos construido subjetividades.”²⁶

“Yo vengo con una preocupación así central, que es: cómo se construye ciudadanía cuando la trama social está tan rota, cuando los vínculos personales están tan deteriorados, cuando el neoliberalismo ha calado tan hondo, no sólo ha roto los vínculos interpersonales sino dentro de las personas mismas.”²⁷

“Bueno, hice muchas cosas a lo largo de 20 años, y ahora la pregunta que yo me hago es por qué estoy acá si yo nunca me propuse una educación ciudadana, ni hacer una educación popular en la escuela pública, ni nada de eso. Entonces yo les pido a ustedes que me ayuden a ver (...) qué cosas de las que hemos venido haciendo tienen que ver con esto de la educación popular y la educación ciudadana.”²⁸

Estas expresiones que comienzan a manifestarse desde cada uno de los diferentes recorridos y experiencias, empiezan a constituirse no como meras opiniones personales, sino desde en un marco más amplio de producción colectiva de conocimiento. En este sentido, el currículum oculto que acompaña este espacio de reflexión conjunta tiene que ver con

²⁵ Susana Celman, Plenario Inicial 3-3-06

²⁶ Gloria Galárraga, Plenario Inicial 3-3-06

²⁷ Alba Salesse (bariloche), Plenario Inicial 3-3-06

²⁸ Mónica Zidarich, Plenario Inicial 3-3-06

“...que nos ayudemos entre los que aquí estamos a mirar-nos en cada uno de nuestros itinerarios (...), y de poder, en pequeño, seguir caminando en una práctica contrahegemónica que es lo competitivo, lo individual desde otro lugar (...), para construir esto que es casi utópico de espacios de construcción popular de formación política en una escuela pública (...). Entonces, cómo podemos amucharnos, cómo podemos ayudarnos en esta tarea que a pesar de las experiencias diferentes, hay un núcleo en común, hay algo que nos convoca...”²⁹

Si bien los plenarios generales fueron momentos muy interesantes de debate e intercambio, consideramos que los trabajos por grupos ayudaron y optimizaron la organización en las discusiones y la profundización de ciertas problemáticas comunes. Es así que leyendo las desgrabaciones de lo trabajado en las jornadas, podíamos plantear algunos ejes fuertes que recurrentemente aparecen en los diferentes momentos. A modo general, estos tienen que ver con:

- La construcción de conocimiento
- “Ellos” y “nosotros”: sujeto-objeto de un mismo proceso de reflexión
- Procesos y resultados en el trabajo colectivo
- Praxis: conciencia y práctica en la educación ciudadana
- Formación docente en la línea de la educación popular
- Construcción de un lenguaje común.
- Desafío metodológico del trabajo colectivo y participativo.

En lo que respecta a la **construcción del conocimiento**, las principales preocupaciones y debates rondan, fundamentalmente, en los siguientes aspectos: Uno es, la educación ciudadana en relación al currículum escolar: ¿cómo hacer de esto un contenido transversal? ¿Cómo incorporarlo a la especificidad de cada disciplina? ¿Qué estrategias pedagógicas son propicias para enseñar y aprender ciudadanía?; otro, en relación a la apuesta de una construcción colectiva del conocimiento que reconozca no sólo los saberes previos sino que además se aporten otros nuevos. También se expresó en las rondas de diálogo la fuerte preocupación por la construcción, por parte de los docentes, de representaciones acerca del lugar del investigador como depositario de un saber “válido”, que, en muchos casos, termina generando un vínculo de dependencia. En este sentido, se plantea una dificultad respecto de la pretensión de hacer del conocimiento una tarea de creación compartida, que reconozca a todos como productores legítimos del mismo. Por último, se señala otro punto de alerta que tiene que ver con los tiempos que implica la construcción de conocimiento, y los tiempos que la realidad va marcando. El desafío estaría dado en crear o inventar un nuevo modo de construir conocimiento que permite tender puentes con la realidad para acompañarla, sin que las urgencias que la vida presenta nos sobrepasen en nuestra labor como educadores. Para ampliar brevemente lo dicho anteriormente, se presenta a continuación algunas citas de los participantes del encuentro:

“...al mismo tiempo que en la escuela se aprende la fotosíntesis o se aprende el triángulo, se aprenden prácticas de educación

²⁹ Susana Celman, Plenario Inicial 3-3-06

política, educación ciudadana. Me parece que esta es una dimensión bastante ausente de la formación docente...”³⁰

“...se creó un centro de estudiantes impulsado por la escuela (...); una vez que hicieron el centro de estudiantes y que el centro de estudiantes entró a funcionar, entonces se hicieron cargo de una especie de kiosquito (...). Y el centro queda con el kiosco, pero no se transforma en currículum, es decir, no forma parte ni de la responsabilidad de aquellos que nosotros quizás esperábamos encontrar (...), que era: poder reflexionar, partir de ellos y seguir trabajando en proyectos y áreas como un núcleo, como proyecto educativo.”³¹

- “...esto de cómo compartir el saber, cualquier saber, me preocupa todo el tiempo. Compartir el saber, compartir el conocimiento; cómo uno docente construye a partir del conocimiento el contenido escolar. Yo creo que siempre se hace el contenido (...), pero no hay esa formación para poder construir desde lo cotidiano el saber y hacerlo contenido...”³²

- “...el problema, me parece a mí, es que la realidad no espera, y el conocimiento tiene que ver de qué manera se construye para acompañar esa realidad. A veces los tiempos del conocimiento tienen otros plazos. Ahora, ¿cómo tener puentes en el trayecto? Y esas son las cosas que son un desafío metodológico...”³³

“...lo que discutíamos era esta cuestión de si recuperar los saberes, recuperar las experiencias, los registros, las miradas, pero también introducir otras miradas, otras preguntas (...). Me parece que si uno pudiese plantear ese ejercicio de la pregunta, del preguntarse, del interpelarse, incluso animarse, autorizarse a contradecir lo que el docente dice. O digo, me parece que es un punto importante para una experiencia de formación...”³⁴

“...esto de rescatar los saberes previos, lo que podemos decir de esta concepción es que era el punto de partida. Yo sé que esto ha sido una discusión terrible de pronto entre los positivistas y los no positivistas ¿no es cierto? Que si partimos de los conocimientos de los saberes previos, pro por ahí dejamos..., hay que conciliar, en eso estoy de acuerdo con ella (se refiere al planteo anterior de Paula). Pero es medular la concepción de aprendizaje...”³⁵

³⁰ Susana Celman, Trabajo Grupal 3-3-06

³¹ Susana Celman, Trabajo Grupal 3-3-06

³² María Laura Chaperó, Trabajo Grupal 3-3-06

³³ Germán Cantero, Plenario general

³⁴ Paula Olivieri, Plenario general

³⁵ Cristina Giudice, Plenario general

“Yo creo que hay que construir, hay que crear, hay que inventar un modo de producir conocimiento que vaya construyendo puentes o como queramos llamarlo con esas urgencias, con esa impaciencia, que tiene una razón profunda de ser...”³⁶

“...hay una depositación en nosotros de un saber, en la representación de los docentes. Ahora, la primera cosa es como salirse de ese lugar, de una representación que no tenemos y correrse en un proceso más de construcción de conjunto”³⁷

“Es otro en el mundo donde vos tenés la experiencia del nivel medio y yo traigo la del nivel superior ¿Qué te diferencia a vos de mí? Nada. Son dos cosas diferentes. Si ya partimos de suponer que “yo tengo”, que “yo sé y entonces tengo que transmitirte”, ya ahí se creó un vínculo de dependencia que es donde está la trampa, porque de eso no salimos.”³⁸

Ya se ha presentado el tema de los vínculos entre la universidad y la escuela, de la conformación del mismo; se aborda ahora de esta relación la construcción de conocimiento entre **“ellos” y “nosotros”** en tanto sujetos y objetos de un mismo proceso. En este sentido, en reiteradas ocasiones se planteó como una fuerte preocupación la cuestión de cómo construir un encuentro entre unos y otros que posicione a ambos en una síntesis que permita hablar de un “nosotros”; cómo generar y sostener un encuentro de iguales diferentes:

“diferentes responsabilidades pero iguales en la condición de objetos de reflexión, de autorreflexión, sobre cómo vamos en este proyecto, cómo estamos, qué cosas tenemos que modificar para construir con estos otros, de qué manera estos otros tendrían que revisar sus prácticas, sus ansiedades...”³⁹

Si bien hay muchos elementos a señalar aquí, quisiéramos retomar aquellos que han salido con mayor preponderancia en las diferentes instancias de debate en relación a este punto. Uno de ellos tiene que ver con la intencionalidad con la que los equipos de investigación se acercan a las escuelas y cómo eso se refleja –muchas veces, de manera inconsciente- en el modo en que accionamos y en el tipo de relación que se establece entre unos y otros. Decidir trabajar juntos o desde vías paralelas es una opción previa que definirá al mismo tiempo el tipo de vínculo que queremos construir. Esto último da pie a otro elemento que se desprende del eje sujeto-objeto, y que tiene que ver con la necesidad, por parte de los equipos de investigación, de hacer una fuerte autocrítica en relación a su quehacer profesional. Empezar a hablar de “acompañarnos” y no de “acompañar a”, sería comenzar a acortar la brecha que separa unos y otros en este trabajo conjunto que apunta a generar vínculos que rompan con la desigualdad, la estratificación, la diferencia de poder. En este sentido, no sólo las escuelas y los docentes deberán hacer determinadas rupturas, sino

³⁶ Germán Cantero, Plenario general

³⁷ Germán Cantero, Plenario general

³⁸ Ana Zoppi, Trabajo grupal 3-3-06

³⁹ Germán Cantero, Trabajo grupal 3-3-06

también los diferentes equipos de investigación reconociéndose objetos de reflexión. Autoridad moral, fueron uno de los términos que se utilizaron al momento de expresar que

“uno tiene que ser sujeto y ciudadano pleno en primer lugar en donde es; tiene que ser sujeto en la universidad y tiene que ser ciudadano en medio de la universidad. Y entonces, a partir de ahí, me parece que sí tendremos todas las posibilidades del mundo de construir con los demás.”⁴⁰.

Por último, en este punto de “ellos” y “nosotros”, se considera importante resaltar que se ha reconocido a la investigación participativa como metodología que ubica a todos los participantes necesariamente en condición de sujeto-objeto. El proceso de construcción en investigación participativa es un aprendizaje mutuo entre docentes e investigadores que tiene lugar en el momento mismo de desarrollo de las propuestas. En tanto todos nos posicionemos como sujeto-objeto de un mismo recorrido, los recorridos se irán ganando su adjetivo de alternativos e irán garantizando un genuino encuentro de iguales diferentes.

Para ampliar y aportar, se presentan citas textuales de las desgrabaciones:

“...me estoy preguntando hace mucho tiempo cómo podemos generar primero el deseo y la necesidad de estar y trabajar juntos, es decir, una necesidad que se vaya concretando como una necesidad objetiva, y cuando digo objetiva es una necesidad que está y que se haga subjetiva, que se reconozca como tal. Porque a mí me preocupa mucho cuando incluso desde la universidad avanzamos con mucha honestidad, con mucho deseo, con mucha utopía y no nos damos el tiempo para reconocer nuestros propios límites, no solamente los límites de condiciones materiales, objetivas, sino también los límites de las condiciones subjetivas...”⁴¹

“...uno no va a acompañar cualquier cosa; porque uno dice como desde este lugar de “yo no bajo línea, yo no soy autoritario, entonces yo solamente acompaño”, pero al final es mentira; porque si el otro en el intercambio dice algo con lo que vos no compartís, vos no le vas a decir que no lo compartís, pero le vas a hacer una pregunta en donde le estás diciendo que no es lo que... Y uno va con una intencionalidad.”⁴²

“... lo que pasa que para que sea alternativo, me parece que hay que ver si realmente podemos soportar y construir esto de que sea un encuentros de iguales diferentes. Pero de iguales desde el punto de vista de estar en el mismo nivel, porque sino reproducimos la cadena de estratificación, de la desigualdad, de la diferencia de poder.”⁴³

⁴⁰ Ana Zoppi, Trabajo grupal 4-3-06

⁴¹ Silvia Barco, Trabajo grupal 3-3-4

⁴² Marisa Stigard, Trabajo grupal 3-3-06

⁴³ Ana Zoppi, Trabajo grupal 3-3-06

“...se trata de acompañarnos, no de acompañar a, sino de acompañarnos en un proceso de que somos co-responsables porque tenemos responsabilidades diferentes pero el sujeto-objeto de la responsabilidad es el mismo (...). Y el tema es si construimos desde vías paralelas o construimos juntos, y en eso la trampa sería generar vínculos de dependencia (...). Pareciera ser que en este discurso los depositarios de sentidos críticos, lucidez somos nosotros. Yo creo que nosotros también naturalizamos, nosotros también tenemos “sentidos comunes” instalados, tenemos dificultades para generar en nosotros un pensamiento de ruptura (...). Nos tenemos que volver nosotros también objeto-sujeto de la investigación que construye conocimiento a partir de ponernos nosotros también en la condición de objeto de análisis (...). A mí me parece que eso es uno de los obstáculos más fuertes, porque estamos muy instalados en esto de ir a la escuela que reclama y que pide orientación, o ir a acompañar a la escuela desde el lugar obviamente del saber. Y además pretendemos que ese saber los haga críticos (...). Nosotros si queremos, si pretendemos eso tenemos que involucrarnos también como sujetos y objetos de una reflexión que nos involucra y nos convierte en materia de construcción de conocimientos. Eso significa una profunda autocrítica, es decir, que la autocrítica que le pedimos al otro que haga de su saber, de su práctica, de sus métodos, la tenemos que hacer en casa (...). Entonces ahí viene lo de Ana: “un encuentro de iguales diferentes”.

- “...es toda una ideología la que tiene que transformarse, todo un encuadre. Si es cierto: también nosotros tenemos un encuadre que poner en duda. Ahora me parece a mí que mientras tanto hay múltiples intentos provisorios, precarios pero los posibles en donde podemos decir: “Mirá, a mí se me ocurre que podemos ver por qué no nos sentamos para charlar cómo encarar este proyectito que vos estás haciendo sobre recuperar las voces de las mujeres...” (...). También hacer eso conjuntamente. Ahora, de ahí a que transformemos una escuela en una escuela alternativa... Hay cambios profundos que operar, insisto, en “ellos” y en “nosotros”. Es decir, ese “nosotros” se va a producir en la medida en que haya un proceso de transformación, de autocrítica muy fuerte (...). Lo que sí tengo cierta certeza es que la investigación participativa involucra objeto-sujeto, actor que interviene. Por lo menos a todos los que acepten conscientemente la convocatoria a esta construcción conjunta (...). Lo que habría que ver es (...) cómo cada uno se corre o intenta correrse del lugar donde está instalado con ciertas seguridades...”⁴⁴

“...asumirnos objetos, porque no siempre es ver lo que hace el otro, si no ver nosotros mismos (...). En esto de hacernos sujetos me quedo pensando que no se puede pretender ser sujeto en otro sitio si uno primero no es en el propio. Y esto hay que construirlo en cada lugar

⁴⁴ Germán Cantero, Trabajo grupal 3-3-06

(...) porque sino me parece que no tenemos autoridad moral para ir a decir en otro lugar qué hacer, cómo hacer, si no lo hacemos nosotros antes. En este sentido creo que hay espacios de responsabilidad social y pública de cada uno, de ser ciudadano en su ciudad (...). Estamos discutiendo esto de hacernos sujetos, y yo digo que uno tiene que ser sujeto y ciudadano pleno en primer lugar en donde es; tiene que ser sujeto en la universidad y tiene que ser ciudadano en medio de la universidad. Y entonces, a partir de ahí, me parece que sí tendremos todas las posibilidades del mundo de construir con los demás.”⁴⁵

“...una investigación participativa entre investigadores si se quiere profesionales y docentes, es un proceso de construcción y aprendizaje mutuo; significa el pasaje de un “ellos” y un “nosotros” a una síntesis en la que unos y otros hablen de “nosotros” (...). Y hasta que eso no se construya y ambos –investigadores y docentes de los casos elegidos- no seamos ambos objeto-sujeto de ese proceso, no queríamos nosotros organizar un evento que coloque a algunos más en objetos que en sujetos de las reflexiones que otros compañeros puedan hacer sobre ellos mismos.”⁴⁶

“...tal vez en vez de decir “acompañamos una experiencia”, me parece que estamos en una etapa en la cual se podría decir: “nos acompañamos mutuamente”. No es que la universidad, en esto de acortar la brecha entre “ellos” y “nosotros”, acompañe el proceso de los docentes en la escuela, sino que nos acompañamos mutuamente (...). Creo que por ahí empezar por el término “acompañarse mutuamente” puede ser como empezar a acortar la brecha.”⁴⁷

Procesos y resultados.

Apuesta, confianza, indeterminación, imprevisibilidad, imposibilidad de controlar lo que el otro va a hacer con aquello que se intenta tramitar desde estas historias... son palabras, movimientos que insisten en ser contadas desde quienes intentan sostenerse en estas experiencias... Una convicción hace de azimutal⁴⁸ en estos itinerarios:...en los procesos de aprendizaje de construcción colectiva, es en vano pretender resultados que nos señalen con precisión y exactitud los logros y desaciertos que vamos teniendo en el andar. Sin embargo, ante un contexto en donde las urgencias se presentan crudamente, este posicionamiento hacia el otro y lo otro resulta difícil de sostener.

Estas historias, que requieren pensar en clave de procesos a largo plazo nos desesperan al mismo tiempo que estamos convencidos que debemos seguir trabajando en ellos. Ser conscientes de que no seremos testigos de ciertos cambios (por los que hoy estamos luchando), provoca muchas veces impaciencia, desaliento, pesimismo. Aunque tenemos

⁴⁵ Ana Zoppi, Trabajo grupal 4-3-06

⁴⁶ Germán Cantero, Plenario inicial 3-3-06

⁴⁷ Alba Salesse, plenario general

⁴⁸ Instrumento de navegación para orientarse.

algunas herramientas que nos permiten ver ciertas marcas, ciertas huellas en el camino, nos encontramos en reiteradas ocasiones cuestionándonos profundamente nuestro trabajo, porque esas marcas y esas huellas no nos convencen e, incluso, nos desaniman. Éstas y otras, fueron algunas de las sensaciones que gran parte de los presentes expresaron en relación a los esfuerzos que implica construir y sostener un trabajo colectivo a largo plazo dirigido hacia una experiencia emancipadora. Una de las participantes expresa:

“...es enorme el nivel de esfuerzo que uno hace en este camino desde lo más profundo y desde lo más trágico; y uno tiene que ser benévolo, optimista para poder identificar los pasos, los logros que se van dando, las marcas que van quedando...”⁴⁹

Hay varias cosas que, durante los días de encuentro, se pusieron en juego respecto a la problemática de los procesos y resultados. En consecuencia, exponemos a continuación la selección de fragmentos extraídos de las desgrabaciones, que tienen relación directa con mencionada problemática:

“...hay momentos que me falta esa tranquilidad, o sea, esa espera, esa tolerancia entre el esfuerzo y los logros. Reconozco en mí que puedo identificar teóricamente, enseño, escribo esto de los procesos de formación ciudadana que nos atraviesan a todos en esta época, y cómo esto nos marca como sujetos a cada uno de nosotros, también a los maestros y a los profesores. Pero cuando veo en concreto o vivo experiencias (...), me ponen mal; me ponen mal por mí y por lo que pasa (...). Pero volvería a preguntar: ¿creemos que es posible construir espacios de educación ciudadana en la escuela pública?”⁵⁰

“...hay que pensar que el trabajo en sí es una producción, y que en los procesos están las cosas que hay que valorar y no en determinados resultados. Entonces, desde esta perspectiva es altísimamente valioso destacar esto que estamos haciendo porque ya es instalar un acto, que es un acto creativo (...). Es un acto comunicacional y, entonces, es un acto donde se construyen otras maneras de pensar problematizaciones, vivencias, etc. Pero de ahí no pretendamos que el resultado sea en la mesa cuadrada: paso 1, paso 2, paso 3 (...). Porque me parece que hay que poner en mayo lo que ya se está haciendo como un acto productivo y un acto de conocimiento (...). Creo que no hay que caer en la representación de que va a haber una solución, un producto, un resultado, una manera de entender, una receta para salirse; que ahí volvemos a cerrar el nudo de esta cosa que termina por ser autoritaria porque nos obliga a nosotros mismos a pelear desde lo tecnológico por los resultados. Entonces bloqueamos la posibilidad de trabajar desde otras lógicas. Esa me parece que es una advertencia, y detrás de esa advertencia, otra que es trabajar los niveles de omnipotencia.”⁵¹

⁴⁹ Mónica Zidarich, trabajo grupal 3-3-06

⁵⁰ Susana Celman, Trabajo grupal, 3-3-06

⁵¹ Ana Zoppi, Trabajo grupal 3-3-06

“Yo creo que, por lo menos en la experiencia histórica si uno mira en el tiempo de larga duración, la lucha no tiene fin. Es decir, los problemas se renuevan permanentemente, las razones por las cuales luchar (...). Entonces esto significa que no hay tregua y que no hay un horizonte de llegada, ni de cierre, ni de mucho menos plantearlo como el objetivo desde el cual adquirimos omnipotencia de sentirnos transformadores de realidades. Ahora, hay otra cosa que se vincula con eso y que interactúa dialécticamente con eso, está en tensión permanente en que hay una ansiedad, una impaciencia existencial que tiene que ver con no poder soportar el dolor, el sufrimiento del otro. Bueno, la lucha no tiene término, pero al mismo tiempo, no nos bancamos que ciertas cosas sigan sucediendo, hay que hacerlas jugar (...). Si algo tiene sentido en términos de investigación en estas cosas que estamos haciendo es que no entendemos investigación ajena a la intervención. Y cuando uno interviene siempre algo se transforma. Es decir, el hecho de intervenir implica que algo ha dejado de ser como era (...). Yo creo que nuestra preocupación en el sentido de esta convocatoria es juntarnos para inaugurar procesos, para instalar procesos (...); reflexionar sobre las consecuencias de instalar procesos. Procesos que no nos conforman en sus logros, procesos que no nos calman ansiedades quizás como quisiéramos, pero procesos que hacen que algunas cosas sean, en algo, diferentes a lo que hubieran sido si la intervención no se produce. Esto si me lo ha dado el Planeamiento entendido obviamente no como proceso técnico, sino como proceso fundamentalmente político y social.”⁵²

“...Todos sabemos que las transformaciones no se imponen así como así. Ahora: o encontramos una manera en que ciertos personajes se reúnan y puedan hacer experiencias fabulosas, que sería por la convergencia de ciertas casualidades; o nos bancamos que hay que plantearse procesos que a veces nos desesperan.”⁵³

“...la participación se aprende participando. Y esto que hemos tenido en la noche de ayer en afirmar vínculos y afirmar convicciones, pero también eso de que en un proceso en el que caminamos abarca un camino..., ese retroceso de detenernos para mirarnos de nuevo lo que no está saliendo muy bien (...); tal vez también sea éste un momento de una desafirmación en algunas cosas y una afirmación en otras (...). El hilo que estamos necesitando para seguir tejiendo esta red que ya estaba, es reafirmar más adentro para también reafirmar con lo que estamos trabajando afuera.”⁵⁴

⁵² Germán Cantero, Trabajo grupal 3-3-06

⁵³ Germán Cantero, Trabajo grupal 3-3-06

⁵⁴ Gloria, Trabajo Grupal 4-3-06

“Para mí, poder encontrarnos es poder ver esta cuestión de lo alternativo, porque uno deja de sentirse solo; y poder manejar esa ansiedad de la impaciencia.”⁵⁵

“...Son procesos donde se construyen subjetividades y esas huellas no se borran fácilmente, más allá de que las formas cambien.”⁵⁶ (En relación a las experiencias que contaba Mónica Zidarich).

“...estuvo la visita del gobernador, había pasado por la escuela; los chicos habían hecho unas cartas pidiéndole más aulas... ¡genial! Y después, ¿qué hicieron con todo eso? Ese suceso de que venga el gobernador a tu escuela, eso después no se trabajó. Tampoco nos sentamos con ellos a ver qué se puede hacer con todo esto...”⁵⁷

“... lo que aprendí en estos años es que no hay relación entre la dimensión del esfuerzo con los niveles de logro. Y eso hay que reconocer que eso es así, y me parece que eso hay que aceptarlo como parte de las características de este trabajo.”⁵⁸

Praxis: conciencia y práctica en la educación ciudadana.

Respecto a las miradas en relación a la de educación ciudadana aparece en los relatos un fuerte énfasis en concebirla como praxis, es decir, como un proceso no sólo de concientización, sino, fundamentalmente, en la práctica misma, en el ejercicio mismo del ser ciudadano. Si bien ya se manifestó la necesidad de ser y ejercer ciudadanía, en primer lugar uno mismo para luego “exigir” a los demás, se insistió en que esta idea de praxis puesta en juego en la educación ciudadana sea concebida al momento de desarrollar las prácticas escolares en sus diversas formas y desde distintas disciplinas.

“... hacer de la educación ciudadana una verdadera praxis de sujetos políticos, en una práctica individual, en una práctica colectiva que tiene que ver con el ejercicio individual y colectivo, el aprendizaje del ejercicio individual y colectivo de derechos y responsabilidades públicas y de reflexión sobre esa práctica y que lleva a girar sobre el sentido de la educación ciudadana. En el documento pusimos el énfasis en explicar por qué cuando se habla de educación ciudadana, en la mayoría de los casos, el discurso está centrado en la construcción de nuevas subjetividades pensadas en la construcción de individuos capaces de tomar conciencia de sí, tomar la palabra, de ejercer el derecho a la palabra, pero no mucho más que eso. Entonces, esa era otra preocupación fuerte, porque hay un sintomático olvido de que, al menos en América Latina, sin organización y sin movilización de estos sujetos difícilmente se pueda pensar en una educación

⁵⁵ Rosa María Ramírez, Trabajo Grupal 3-3-06

⁵⁶ Susana Posse, Plenario Inicial 3-3-06

⁵⁷ Ma. Laura Chaperó, Trabajo Grupal, 3-3-06

⁵⁸ Mónica Zidarich, Plenario general

ciudadana cuando hay una tremenda distancia entre los derechos y los hechos, entre lo que se les concede formalmente a ese protociudadano que se está formando y los hechos que concretamente la sociedad y el sistema generan de ejercicio de la ciudadanía.”⁵⁹

“... la escuela como está tiene una estructura jerárquica y de hecho no es democrática en general. Como por ahí hay atisbos, hay indicios de querer hacer, de intentar...; pero la educación popular es praxis; entonces me parece que tenemos que empezar a repensar en la práctica ciudadana desde la escuela como escuela.”⁶⁰

Formación docente en la línea de la educación popular.

En este punto se hizo explícito el planteo de la necesidad de apostar a otro tipo de formación docente que incorpore elementos de la educación popular, que ayude a comprender de manera crítica el contexto. Formación docente no sólo pensada en función de los maestros, sino también en relación a los docentes universitarios. Se abre un punto de interpelación profundo respecto de los diferentes recorridos formativos que unos y otros realizan e instala la necesidad de revisar y recrear otras formas de aprender a ser educadores populares...

“... todos nos sentimos tocados por esta cuestión de no dar recetas, pero sí como una deficiencia o una falta o una tarea que podemos tomar desde la universidad o de la carrera de Ciencias de la Educación, es sentarse a trabajar con el docente desde la formación del docente, no de lo que uno quisiera que fuera...”⁶¹

“Yo creo que quienes hemos sido formados sobre todo en el área de la Pedagogía y la Filosofía, tenemos soberbia (...). A mí me cuesta mucho ponerme en el lugar del colega para poder entender por qué no puede dar clase.”⁶²

“...creo que la universidad forma para la omnipotencia, es todo el cuerpo social; ese es el lugar donde nos pone la hegemonía”⁶³

Construcción de un lenguaje común.

Aquí se señaló en varias oportunidades la necesidad de construir lenguajes comunes que nos permitan encontrarnos desde un mismo lugar. En este sentido, muchas veces quienes trabajamos en la universidad, adquirimos un tipo de lenguaje que tiene que ver con un saber adquirido y que hace, muchas veces, que la comunicación con los docentes y la vinculación

⁵⁹ Germán Cantero, Plenario Inicial 3-3-06

⁶⁰ Alba Salesse, Plenario general

⁶¹ Ma. Laura Chaperó, Trabajo grupal 3-3-06

⁶² Rosa María Ramírez, Trabajo grupal 3-3-06

⁶³ Ana Zoppi, Trabajo grupal 4-3-06

que establecemos con ellos sea desde un lugar que profundiza la desigualdad. Por eso se plantea con énfasis la construcción no de un lenguaje clarificador que permita al otro que nos entienda, sino, por el contrario, un nuevo lenguaje construido entre todos los interlocutores que permita entendernos en un mismo proceso. Retomamos el modo particular en que se planteó esta preocupación desde los que participaron en este encuentro.

“Yo la primera cosa que tendría que decir es que nos tienen que entender los maestros, tenemos que hablar un lenguaje común, o sea, si yo tengo séptimo grado no hablo igual que en segundo grado, pero soy la misma maestra. Me parece que tenemos que adecuar intervenciones nuestras...; que nos entiendan. Lo primero que yo te diría es: hay que hablar de manera que nos entiendan.”⁶⁴

“En relación a esto de los vínculos, planteamos el tema de la escuela, de la necesidad de encontrarse y entenderse. Creemos que es fundamental que los maestros entiendan qué les dice la universidad o qué les planteamos, qué les proponemos desde la universidad, y que nosotros los universitarios entendamos qué necesita, qué idea se está haciendo el maestro de los universitarios. Acordar para poder llegar al entendimiento básico para poder llegar a acuerdos.”⁶⁵

“Sobre el hecho consumado sería una estrategia: a partir de lo que ya pasó hacer visible lo que uno hizo sin haberlo pensado, y ponerle una palabra, ponerle un nombre interesante y un nombre preciso. Entonces, podría haber dos caminos: desde lo conceptual a la práctica, y desde la práctica a lo conceptual (...). De lo conceptual a la práctica me parece que eso requeriría más planificación y un trabajo más constante y más a largo plazo de desarrollar en los docentes.”⁶⁶

“... la idea de construir lenguajes comunes: hablar el sentido y con los términos precisos para que no hayan malos entendidos, para que un término no nos lleve a pensar que estamos pensando en lo mismo cuando no es así.”⁶⁷

- “... la construcción de la confianza y la construcción de un lenguaje común. Un lenguaje que permita que nos entendamos, no que nos entiendan, que nos entendamos. Que también hagamos el esfuerzo, generalmente subestimado, en otros casos despectivamente considerados, de que vale la pena y sobre todo cuando se trata de universitarios de la educación, hagamos el esfuerzo por ser comunicables. Y hagamos una autocrítica de los lenguajes que emitimos, de los discursos que emitimos, pero también que nos entendamos. Que pasemos del lenguaje como un

⁶⁴ Mónica Zidarich, Trabajo grupal 3-3-06

⁶⁵ Gabriela Andretich, Plenario general

⁶⁶ Mónica Zidarich, Trabajo grupal 3-3-06

⁶⁷ Virginia Olmedo, Plenario general

territorio en disputa, en donde se ponen en evidencia intereses, encuadres y propósitos diferentes, a un lenguaje común que exprese acuerdos básicos subyacentes en intereses, encuadres y propósitos. Entonces el tema es cómo construir esos acuerdos explicitando intereses mutuos, encuadres mutuos, sin pretensiones de homogeneidad y mucho menos de cooptación de unos sobre otros (...). Decía Paula: instalar otras lecturas, otras palabras, pero también de abrimos a otras lecturas y a otras palabras.”⁶⁸

“...cuando hay problemas de construir acuerdos claros, transparentes, es difícil después manejar demandas, requerimientos sin decir que no.”⁶⁹

- “Habría que pensar en lo que serían planificaciones conjuntas (...). Por ejemplo: ¿qué pongo yo desde mi lugar de maestra? ¿a qué me comprometo? ¿a qué me juego a avanzar? Si les abro la puerta a ustedes, ¿y qué me van a dar ustedes a mí? (...). Yo no sé cómo son ustedes, pero me ha tocado trabajar con algunos que todo el tiempo te están planteando preguntas. Está bien esto de que “vamos a pensar juntos”, pero: ¡decime algo de lo que vos ya sabés también! (...). Entonces a veces suena como, no sé si decir falso, pero al menos contradictorio esto de “vamos a generar preguntas”, “vamos a pensar juntos”, cosas que uno siente que los especialistas ya pensaron. Entonces, cuéntenos en todo caso, por ahí si los maestros nos animamos, podemos discutirlo o podemos preguntar cosas.”⁷⁰

IV. Metodología

Desafío metodológico del trabajo colectivo y participativo.

Durante el transcurso de los dos días de trabajo se planteó la posibilidad de institucionalizar esta experiencia siempre desde la convicción de que la investigación participativa es una modalidad, una metodología que posibilita el trabajo colectivo, la construcción del conocimiento de manera compartida, la incorporación de otros saberes (muchas veces no reconocidos académicamente), la construcción de una sociedad, de una escuela, de un barrio un poco más justo y más humano con la participación de todos y todas... De lo que se trata es de ir recreando este tipo de metodología de investigación participativa, acentuando más aquellos aspectos que tienen que ver con el contexto en el que nos toca actuar y con nuevas modalidades de participación y construcción de conocimiento que se van insinuando, por ejemplo, en este tipo de encuentros.

⁶⁸ Germán Cantero, Plenario general

⁶⁹ Germán Cantero, Plenario general

⁷⁰ Mónica Zidarich, Plenario general

“... ¿de quién es el proyecto? Porque allá estamos jugando con una cuestión básica que son los agentes sociales. ¿Quiénes son los agentes sociales? No sé si usar la palabra “actor”... ¿Quiénes son los agentes? ¿Quiénes son los que patean la pelota? Pero sobre todo: ¿quiénes son los que buscan la pelota? ¿Y qué significa en un proceso participatorio construir la identidad de nuestro proyecto? Porque esa es la incógnita en un proceso participatorio: ¿qué hay que construir? ¿quiénes son los dueños de la pelota? ¿quién sale a la cancha a buscar la pelota y a pelearla? (...). ¿Quién es el dueño de la pelota en la cual estamos jugando dos? Lo otro es, bueno, ¡a ver!: trabajemos juntos; habrá que buscar en el proyecto de uno y de incorporar en el otro, o trabajar juntos significará hacer desde la génesis un nuevo proyecto.”⁷¹

“Entonces en esta dificultad de encontrarse o de construir procesos con los maestros, surge esto de que no están problematizados o cómo podemos problematizar; y ahí se liga inmediatamente el tema de la educación política: ¿Cómo lograr que ese maestro se pregunte, o cómo preguntarnos juntos sobre su tarea en términos políticos?”⁷²

“... ¿Cómo crecer en este trabajo para no volver a empezar siempre de nuevo? O sea, ¿cómo no cerrarnos? ¿Cómo poder hacer un trabajo más productivo? ¿Cómo, a su vez, no ser tan cerrados de no permitir la apertura y la expansión?”⁷³

Triangulación

Esta herramienta metodológica fue, entre otros, un objetivo importante del encuentro en el sentido de encontrarse con otros que ayuden a mirar, a pensar, a interpretar hechos y contextos que tienen muchas aristas comunes.

“(...) compañeros, ayúdenos a mirar. Hay muchas cosas que nos está costando mirar, entender, mucho más aún construir en la práctica. Es un pedido de colaborar juntos, esto va unido a proyectos y miradas a más largo plazo. Poner acá esto que son nuestros problemas y dificultades para construir esto que es casi utópico de espacios de construcción popular de formación política en una escuela pública sea de donde venga (...).”⁷⁴

De esta manera, el equipo se propone:

“(...) avanzar en un proceso que rompa con el viejo modelo liberal competitivo, individualista de producir conocimiento, donde

⁷¹ Ana Zoppi, Trabajo grupal 3-3-06

⁷² Gabriela Andretich, Plenario general

⁷³ Alba Salesse, Plenario general.

⁷⁴ Celman, Susana: Apertura del Encuentro. Viernes 3, por la mañana.

empecemos a construir, a iniciar un proceso, o una modalidad de construcción de conocimiento de naturaleza más compartida, más colectiva, más participativa (...).⁷⁵

En otras palabras, la triangulación asume un papel contrahegemónico, que pretende inaugurar prácticas más cooperativas y colectivas, que se resisten a embarcarse en un trabajo investigativo solitario y aislado, que pierde en el camino la posibilidad de la reflexión junto a otras voces.

Además, en este encuentro en particular, se la destacó como un modo de vincular escuela y universidad para construir una nueva relación ...

"(...) si queremos aportar a la formación de sujetos políticos, a través de procesos de nuevas subjetivaciones y de nuevas prácticas individuales y colectivas de lucha (...).⁷⁶

Se está planteando una "autocrítica compartida" entre docentes de escuelas y las universidades. En palabras de un integrante:

"(...) Creo que es la manera de encaminarnos hacia un "nosotros". Es decir, hacia la construcción de un nuevo sujeto colectivo, que es lo que requiere la investigación participativa. Es difícil, pero es el horizonte".⁷⁷

Es importante retomar una pregunta que surgió en el inicio del encuentro:

"(...) Por qué seguir trabajando tan solos y recorriendo estos senderos paralelos, si nos aúnan los mismo propósitos, muchas veces los mismos objetos, muchas veces las mismas preocupaciones con las intencionalidades, la diversidad que son lógicas que tengamos como diferencias, pero que nos estamos perdiendo la enorme potencia que implica articular estos esfuerzos, de momentos, un poco solitarios (...).⁷⁸

Investigación Participativa e Intervención

En distintas oportunidades, durante la jornada, el debate giró alrededor de lo que significa investigación participativa, que no sólo fue definida como un importante trabajo intelectual, de lectura y producción, sino como un desafío en la acción y en la participación real, exigiendo una vuelta conceptual, epistemológica y política.

Quedó reflejado su carácter complejo, en tanto pone en juego a diferentes actores que desde su posición tensan relaciones, que se transforman en un proceso de búsqueda y van mutando en un trabajo cada vez más conjunto, más involucrado:

⁷⁵ Cantero, Germán: Apertura del Encuentro. Viernes 3, por la mañana.

⁷⁶ Idem. Comienzo del Plenario. Sábado 4, por la mañana.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Idem. Comienzo del encuentro. Viernes 3, por la mañana (Casete N° 1)

*“Una investigación participativa entre investigadores si se quiere profesionales y docentes, es un proceso de construcción y aprendizaje mutuo; significa el pasaje de un ‘ellos’ a un ‘nosotros’, a una síntesis en la que unos y otros hablen del ‘nosotros’, hablen en segunda persona del plural”.*⁷⁹

Esta metodología implica, para los participantes del encuentro, dibujar nuevos lenguajes, nuevos constructos teóricos, porque lo participativo se vincula con tomar la palabra de cada uno, y generar una construcción dialógica, porque entre otras cuestiones el corazón de lo participativo es la integración de voces y actores. De esta manera, no se interpreta al investigador como aquel que interviene sobre un problema de una realidad acotada que les ajena.

Es importante remarcar que el termino “intervención” abrió diferentes ideas respecto al [lugar](#) de investigador. En relación a ello, se debatió acerca de

*“(…) no usar la palabra “intervención” porque nos deja en el mismo lugar, de alguien que está afuera y se mete en otro lugar (…)”*⁸⁰,

Se prefirió encontrar otro término o

*“(…) hablar de los espacios de responsabilidad social en donde uno tiene que estar (…)”*⁸¹

Sin embargo, otro participante destaco el papel transformador de la intervención haciendo mención a que:

*“(…) cuando uno interviene siempre algo se transforma (…)”*⁸²

En la misma línea agrega:

*“(…) si no intervenimos el costo es que la realidad tiende a ser como venía siendo y seguramente, probablemente, en algo puede ser diferente si se combinan límites y progresiones. Quizás no lo suficientemente diferente, pero hay un proceso que se pone en marcha cuando la intervención se da (…)”*⁸³

Es importante el reconocimiento que se planeó acerca de la dificultad del investigador para que sea también él sujeto de aprendizaje. Uno de los participantes manifiesta:

“(…) Pareciera ser que en este discurso los depositarios de sentidos críticos, lucidez, somos nosotros. Pero nosotros también naturalizamos, nosotros también tenemos “sentidos comunes”

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Zoppi, Ana: Comisión 2. Viernes 3, por la tarde.

⁸¹ Idem.

⁸² Cantero, Germán: Comisión 2, viernes 3 por la tarde.

⁸³ Idem.

*instalados, tenemos dificultades para generar en nosotros un pensamiento de ruptura (...)*⁸⁴.

En este intento de definir el lugar particular que asumiría el investigador dentro de una investigación participativa... se fueron planteando estas reflexiones...

*"(...) el lugar del que orienta un proceso, es el lugar de la asimetría. Pero en la medida en que no somos objeto-sujetos de la misma reflexión, en el sentido de que (...) si estamos construyendo algo juntos, o queremos construir algo juntos, y queremos acompañarnos, significa que nos tenemos que volver nosotros también objeto-sujeto de la investigación (...)"*⁸⁵

Para el investigador resulta, de igual forma, difícil desandar imaginarios, que no sólo se le atribuyen, sino que también asume. Uno de los integrantes del encuentro manifiesta:

*"(...) estamos muy instalados en esto de ir a la escuela que reclama y que pide orientación, o ir a acompañar a la escuela, a aquel que está haciendo tal cosa, desde el lugar obviamente del saber. Y además, pretendemos que ese saber los haga críticos (...)"*⁸⁶

Construir acciones colectivas con el otro a través de la investigación participativa...

*"(...) requiere que convirtamos al "otro" en sujeto de lo que siempre fue objeto. Nos convirtamos también nosotros en objetos de lo que siempre fuimos sujetos en esa relación. No estamos culturalmente abiertos, no tenemos trayectoria de plantearnos fuertemente como objetos de esa reflexión desde la que siempre ocupamos el lugar del sujeto (...)"*⁸⁷

En tal sentido, se sostiene que

*"(...) tenemos que involucrarnos también como sujetos y objetos de una reflexión que nos involucra y nos convierte en materia de construcción de conocimientos. Eso significa una profunda autocrítica, es decir, que la autocrítica que le pedimos al otro que haga de su saber, de su práctica, de sus métodos (...) y la tenemos que hacer en casa (...)"*⁸⁸.

Otra cuestión que se planteó respecto a la intervención del profesional, desde la investigación participativa, fue la necesidad de

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Idem. Comienzo del Plenario. Sábado 4, por la mañana (Casete N° 7)

⁸⁸ Idem. Comisión 2. Viernes 3, por la tarde.

“(...) Generar el conflicto, abrir el conflicto, poner el conflicto sobre la mesa, y dirimir el conflicto, tratar de mostrarlo porque es una responsabilidad social de mostrarlo (...)”⁸⁹.

Por último, retomamos una pregunta que surgió en el encuentro a partir de la necesidad de ver que la investigación participativa en la escuela, no es lo mismo que

“(...) en los barrios, ni la investigación participativa directamente con los sectores populares afectados. Porque distinto sería si hacemos investigación participativa con los chicos y los adolescentes en el lugar donde ellos viven y trabajamos con ellos. Pero acá está la mediación del docente. Entonces, es un proceso a tres puntas, es un triángulo, son tres patitas: Nosotros, los docentes, los chicos. ¿Cómo hacemos jugar a esos tres protagonistas? (...)”⁹⁰.

La participación de los chicos

Un aspecto casi ausente en los debates del encuentro fue la participación de los chicos en el proceso de investigación. En tal sentido, se planteó como importante la necesidad de construir también junto a los chicos, reconsiderando el lugar de los alumnos dentro de la investigación participativa concibiéndolos no sólo como destinatarios sino como co-constructores de este modo y tipo de trabajo. Un integrante del encuentro así lo deja expresado:

“(...) En un sentido operativo y un sentido metodológico-epistemológico-teórico es que veníamos trabajando en un proceso de construcción que intenta ser participativo, en una mesa de dos patas, y una mesa obviamente en un equilibrio imposible. Nos está faltando la tercera pata y es otro sujeto, un tercer sujeto básico, puede haber otros, lo dejamos pendientes como para otro momento posterior de trabajo. Que entre el alumno y nosotros hay un mediador que es el docente de la escuela. Pero si queremos hablar de construir ciudadanos participativos, es de la propia práctica, de un modo distinto de construcción pedagógica que podemos investigar, que podemos generar condiciones para la emergencia de ese sujeto, y eso implica colocar a los chicos en otro lugar. El tema es de las dificultades que eso plantea, porque el docente entiende que su lugar, entre los chicos y nosotros, es el de un legítimo mediador. Y entonces, cómo lograr ubicar en una misma mesa a los chicos, a los docentes, y a nosotros mismos como sujetos que triangulan, construyen ese proceso de investigación participativa, orientado a una formación ciudadana alternativa. Me parece que ese es un desafío desde el punto de vista metodológico,

⁸⁹ Galarraga, Gloria: Comisión 2. Viernes 3, por la tarde.

⁹⁰ Cantero, Germán: Comisión 2. Viernes 3, por la tarde.

*un desafío desde el punto de vista de revisar epistemológicamente como venimos en nuestras concepciones, parándonos en este sentido, y qué podemos hacer operativamente. O sea, aquí hay toda una cuestión estratégica de ver de qué manera nos arrimamos, podemos ir construyendo cierta viabilidad a esto. No es un proceso de partida, es una situación de llegada, creo que también a esto hay que construirlo. Pero me parece valiosísima la reconsideración. No sólo nosotros como objetos y que dejamos de ser eminentemente sujetos, imponiendo nuestro protagonismo en este proceso, sino también cómo hacer para que el que nunca ha sido sujeto, que es el chico en estos procesos de investigación, empiece a ocupar un lugar para el que la metodología no lo tiene previsto (...)*⁹¹.

Pensando en los tiempos institucionales...

Esta subcategoría refiere a las tensiones que provocan los tiempos que permiten las formalidades a la hora de investigar en la universidad:

*"(...) tiempos arbitrarios que nos dicen 'bueno, pueden trabajar en esta línea por tres años pero después bueno, hagan el trámite de nuevo' y a lo mejor hay que esperar dos años para reiniciar un camino; mientras tanto pueden seguir si quieren, ahora sin recursos, sin respaldos, sin ningún tipo de institucionalidad; y esas son las cosas que, desde el punto de vista metodológico, nos frenan en acompañar la vida misma de las instituciones, porque la vida continúa, las prácticas institucionales siguen su camino y la universidad sigue con su ensimismamiento (...)"*⁹²

Para los participantes del encuentro, este tema es un condicionante fuerte a la hora de llevar adelante una investigación y

"(...) las experiencias participativas de investigación y demás se hacen en esos límites y las escuelas nos siguen reclamando la presencia que no pudiste dar (...)" (del registro del encuentro).

En el marco de cada uno de los proyectos, se entremezclan, por un lado, fuertes sentimientos de deseo, de impotencia, de no poder acelerar ciertos procesos; y por el otro, resistencia a la quietud y la inactividad que requieren ciertas exigencias eficientistas y la burocracia universitaria, al demandar buena parte del "tiempo". Uno de los participantes así se refiere:

*"(...) tensión entre decir: "Bueno, la lucha no tiene término" pero al mismo tiempo "No nos bancamos que ciertas cosas sigan sucediendo" hay que hacerlas jugar (...)"*⁹³

⁹¹ Idem. Plenario. Sábado 4, por la mañana.

⁹² Idem. Comienzo del encuentro. Viernes 3, por la mañana.

⁹³ Cantero, Germán: Comisión 2. Viernes 3, por la tarde.

*“La diferencia entre el tiempo universitario, formal administrativo, el tiempo del proceso de investigación, condiciones de trabajo del propio equipo, y el tiempo del propio objeto de estudio genera un punto de inflexión. Tensión entre la realidad y la impaciencia, dificulta el encuentro y la comprensión de espacios que parecen, a veces, asimétricos. Es por ello que es preciso recoger ese tipo de ansiedad, impaciencia, porque implica recuperar una sensibilidad por lo que no puede esperar, que es la vida. La vida no espera, los tiempos de la universidad, ni de la política”.*⁹⁴

Es aquí donde nace la necesidad construir un modo de relacionarnos con ese lugar que no puede esperar...

*“(...) el lugar de la urgencia, de la contingencia, de lo inmediato. Y de eso tenemos que hacernos cargo, hay que construir, hay que crear, hay que inventar un modo de producir conocimiento, que vaya construyendo puentes/vínculos con esas urgencias, con esa impaciencia, que tiene una razón profunda (...)”.*⁹⁵

V. Alternativa

La construcción alternativa

Es preciso retomar brevemente lo que en el proyecto de investigación se entiende por “alternativa”, es decir, aquellas experiencias educativas cuyos propósitos pedagógicos, políticos y éticos... los sujetos, las técnicas y metodologías se transforman desde dentro del orden hegemónico por medio de luchas sociales y políticas.⁹⁶

En el encuentro, quienes participan en el equipo de investigación y han organizado esta experiencia, insisten en la idea de

*“(...) quebrar con (...) una historia de vidas paralelas entre equipos de investigación y entre experiencias alternativas de educación en la escuela pública, que muchas veces se complementan en sus propósitos y, a veces, hasta se solapan en el contenido de sus producciones, para ver si podemos darle otra institucionalidad, por un lado, al apoyo de esas experiencias y, por otro lado, si podemos avanzar en un proceso de (...) construcción de conocimiento de naturaleza más compartida, más colectiva, más participativa (...) nos estamos perdiendo la enorme potencia que implica articular estos esfuerzos, de momentos, un poco solitarios (...)”*⁹⁷

⁹⁴ Idem. Plenario Final. Viernes 3.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Retomando del Documento “R” la definición de “Alternativa” que sostiene el Proyecto de Investigación.

⁹⁷ Cantero, Germán: Comienzo del Encuentro. Viernes 3, por la mañana.

La convocatoria deseaba posibilitar una construcción conjunta, sometiendo a triangulación los avances del proyecto. En palabras de una integrante del equipo de investigación:

“(...) Cómo construir las acciones colectivas con el otro (...).”⁹⁸

Así lo expresaba y se podía significar este encuentro. Por un lado, apareció como preocupación el cómo construir acciones colectivas alternativas entre investigadores y docentes de las escuelas involucradas en el proyecto; y, por el otro, cómo construir acciones colectivas alternativas entre los participantes del encuentro. En este sentido, se propusieron ejes para debatir dentro de los cuales se contempló la idea de “la alternativa como construcción”⁹⁹.

La categoría “alternativa” desató interrogantes: ¿qué se entiende por “alternativa? ¿Qué prácticas son alternativas? Desde el equipo, se propuso pensar la “Alternativa” y “lo alternativo”, y se planteó un posible recorrido de conceptualización desde el cual se mencionaron los aspectos que le serían constitutivos. Es decir, “lo alternativo” como proceso de construcción abierto, *plural*¹⁰⁰, *móvil*¹⁰¹, *flexible*¹⁰² y emancipatorio.

De esta manera, pensar lo “alternativo” como proceso es entenderlo siempre en construcción y como tal, con la capacidad de renovarse permanentemente. Pero lo que se renueva puede ser tanto lo instituido, como así también, la lucha de resistencia y/o la propuesta de transformación a través de lenguajes y estrategias diferentes. En palabras del director del proyecto:

“(...) lo alternativo que se planteó con fuerza en otros grupos, como proceso abierto y plural. Es decir, lo alternativo no como la construcción de la propuesta única, cerrada, sino “las alternativas” en plural (...) Pero alternativas (...) son alternativas en construcción, siempre marcando diferencias (...) móviles entre un “ellos” y un “nosotros” (...) sostener una búsqueda de emancipación de los chicos, de los docentes y de nosotros también susceptibles de ser cooptados, de ser penetrados, de ser pervertidos (...) una lucha sin término. Así como hay una alternativa en permanente construcción, hay una lucha sin término histórico (...).”¹⁰³

En el encuentro se planteó como central esta idea de pensar lo alternativo en una tensión dialéctica con lo hegemónico. En relación a esto también se planteó la necesidad de reflexionar sobre la histórica preocupación de si resistir alcanza para una pedagogía transformadora que requiere de una toma de conciencia y una práctica, es decir, una praxis

⁹⁸ Basgall, Silvina y Chaperó, María Laura: plenario realizado el Viernes 3 por la tarde, vuelta de los grupos.

⁹⁹ Documento “R”. (ver anexo)

¹⁰⁰ Cantero, Germán: sintetiza los aportes debatidos en los grupos. Plenario de sábado 4 por la mañana, al comienzo de la jornada se recuperan algunos puntos trabajados.

¹⁰¹ Ídem: Plenario de sábado 4 por la mañana, al comienzo de la jornada se recuperan algunos puntos trabajados.

¹⁰² Ramírez, Rosa María: Discusión Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

¹⁰³ Cantero, Germán: Plenario de sábado 4 por la mañana, al comienzo de la jornada se recuperan algunos puntos trabajados.

capaz de oponerse a lo hegemónico mediante un discurso crítico y una construcción viable y concreta que se permita imaginar y conformar creativamente un nuevo orden de cosas en la escuela.

Otra cuestión clave que surgió es la reflexión acerca de que no hay “una” alternativa, sino que son múltiples las acciones que podemos pensar y hacer para transformar la realidad. A ello se refiere lo de “alternativas” en plural y no sólo “la alternativa”.

En el encuentro se hicieron manifiestas dos claras advertencias. Una primera, hace referencia a poder entender que

“(...) no hay que caer en la representación de que va a ver “una” solución, “un” producto, “un” resultado, “una” manera de entender, “una” receta para salirse (...)”¹⁰⁴

En tal sentido, la expresión hace referencia a que no se debe pensar en encontrar sólo una manera de resolver las distintas cuestiones. Por ello, otro protagonista advierte que es preciso

“(...) trabajar los niveles de omnipotencia, los tenemos muy fuertemente las personas que queremos cambiar la realidad, que una vez nos formamos creyendo que con la voluntad basta. No imaginar que la universidad va a cambiar la realidad mañana, ni que los docentes que hacen estos actos maravillosos van a cambiar la realidad mañana. Y bueno, preparémonos para estar en el mundo, luchando y sin bajar los brazos, pero sin pensar que omnipotentemente vamos a tener tan rápido alguna forma de solución (...)”¹⁰⁵

Entendiéndolo así, una de las participantes del encuentro sostuvo que al interpretar, inmediatamente se está teniendo “una mirada alternativa”¹⁰⁶,

al “(...) poder dar cuenta ante una situación que se te presenta como evidente (...)”¹⁰⁷.

Es decir, que algunas prácticas son alternativas porque son

“(...) prácticas sociales emergentes y transgresoras que atacan lo instituido (...)”¹⁰⁸.

En la misma línea, el encuentro es concebido por los participantes como un acto creativo, productivo de conocimiento y comunicacional donde se construyen otras maneras de pensar y problematizar.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Zoppi, Ana María: Comienzo del debate Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ Ídem. Cierre del Grupo de discusión: Comisión 2. Inicio del Registro (escrito) debido a la falta de grabación en cinta de audio.

¹⁰⁷ Ramírez, Rosa María: Discusión Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

¹⁰⁸ Zoppi, Ana María: Comienzo del debate Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

En tal sentido, se interrogó acerca de

“(...) cómo plantear algunas cosas que sean alternativas (...)”¹¹⁰.

Una de las integrantes del encuentro interpela, entonces, acerca de:

“(...) ¿Qué significa (...) trabajar para construir una cosa que tiene que ser diferente? (...)”¹¹¹

Ante dicho interrogante, se responde:

“(...) para que sea alternativo (...) hay que ver si realmente podemos soportar y construir esto de que sea encuentro de iguales, de iguales diferentes (...)”¹¹².

Otro aporte de los participantes, tiene que ver con que las prácticas alternativas que intentan transformar a los sujetos alumnos, docentes e investigadores tienen como requisito reconocer la igualdad y la diferencia dentro de la relación:

“(...) Iguales como portadores de saberes y diferentes en los saberes que portamos, ambos indispensables y valiosos para cualquier construcción de intencionalidad transformadora. Esto es requisito para que la escuela, los chicos, los maestros y nosotros también nos transformemos (...)”¹¹³

Pero para que esto comience a suceder, aparece la necesidad de crear

“(...) ciertas condiciones (...)”¹¹⁴

porque *“(...) las transformaciones no se imponen (...)”¹¹⁵.*

En este sentido, se abrió un debate interesante en relación a que las experiencias educativas alternativas que ya tienen una práctica en este sentido, tienen cierta criticidad debido a

“(...) que desnaturalizan y ayudan a problematizar la situación que viven los chicos y sus familias, que incorporan la realidad de esos chicos y esas familias al currículum escolar (...) generan en esos chicos (...) una cierta conciencia crítica (...) acentuando una conciencia colectiva con matices acerca de las condiciones

¹⁰⁹ Ídem.

¹¹⁰ Ídem: Debate Grupal: Comisión 2. Sábado 4 por la mañana.

¹¹¹ Ídem: Comienzo del debate Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

¹¹² Ídem.

¹¹³ Cantero, Germán: Comienzo del Plenario. Sábado 4, por la mañana.

¹¹⁴ Ídem: Debate Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

¹¹⁵ Ídem.

*en que los propios chicos viven, denunciándolas a veces como situaciones injustas (...)*¹¹⁶
*iniciándolos en prácticas áulicas e institucionales de lucha.*¹¹⁷

Se planteó entonces a la educación como praxis política al formar ciudadanos a partir de experiencias educativas individuales y colectivas.

En relación a ello, una de las integrantes del grupo comenta y advierte una cuestión clave: cuando se plantean

*“(...) propuestas alternativas estamos desnudando una realidad que alguna gente no quiere que aparezca (...)*¹¹⁸.

Otras de las cuestiones que se retomaron en esta ocasión fue la referencia al hecho de que para desnudar ciertas prácticas injustas se debiera tener una base de formación de la que muchos carecen. Sin embargo, y a pesar de dicha ausencia, se ve la posibilidad de poder acercar la investigación como herramienta de objetivación autónoma a las propias prácticas. Uno de los aportes presentados en el encuentro, advierte acerca de esta incompletad...

“(...) no haber sido formados para tener a la investigación como una herramienta para objetivar problemas, para repensar su práctica (...)”

Se instalaron este modo otras preguntas...

*“(...)cómo socializamos herramientas que les permitan a los docentes apropiarse de la posibilidad de objetivar problemas, de trabajar de otro modo, de investigar su propia realidad (...) ahí sí hay una responsabilidad de los equipos de investigación, hay un saber que nosotros tenemos que puede ser una herramienta para que pueda devenir en mayor autonomía en este proceso de convertir en sujetos de la investigación a los docentes de las escuelas con las que trabajamos (...)*¹¹⁹

En tal sentido, se sostiene que faltan las herramientas para ayudar a construir o acompañar este tipo de experiencias porque se observa que

*“(...) hay un acervo de quehaceres docentes alternativos política y pedagógicamente que es objeto de las políticas del olvido, y (...) sería necesario rescatar y socializar (...)*¹²⁰.

Es importante remarcar, que se comenzó a pensar sobre una forma alternativa de producción de conocimiento que vincula tres instancias hasta entonces separadas, como lo

¹¹⁶ Ídem: Comienzo del Encuentro. Viernes 3, por la mañana.

¹¹⁷ Ídem.

¹¹⁸ Ramírez, Rosa María: Plenario. Sábado 4, por la mañana.

¹¹⁹ Posse, Susana: Plenario del Sábado 4, antes de reunirse en los grupos.

¹²⁰ Fernández, Silvina: del mail que envió desde Brasil.

son: la investigación, la docencia y la extensión. Uno de los participantes del encuentro comenta:

“(...) en este estilo de producción de conocimiento se rompe la clásica escisión entre Investigación y Extensión, y tenemos que pelear por esa ruptura. Es decir, por el reconocimiento de la posibilidad de integrar ambas cosas en esto que es investigación participativa (...)”¹²¹.

La construcción alternativa en lo metodológico

El proceso de experiencia de investigación participativa grupal que se inició es ideológica y epistemológicamente alternativo, aunque no convenga totalmente en lo metodológico por estar fuera de los parámetros convencionales. En estas experiencias de triangulación, los límites y desafíos se presentan a la hora de pensar cómo poder triangular entre docentes, investigadores y los chicos y las familias que, generalmente no son contemplados por ninguna instancia en la investigación tradicional. No obstante la decisión política impulsa a que los integrantes del encuentro piensen en formas alternativas de construcción. En palabras de un integrante del equipo:

“(...) proceso de construcción que intenta ser participativo (...) orientado a una formación ciudadana alternativa. Me parece que ese es un desafío desde el punto de vista metodológico, un desafío desde el punto de vista de revisar epistemológicamente (...) y qué podemos hacer operativamente (...) de qué manera (...) podemos ir construyendo cierta viabilidad a esto (...) cómo hacer para que el que nunca ha sido mirado como sujeto de una investigación, que es el chico en estos procesos de investigación, empiece a ocupar un lugar para el que la metodología no lo tiene previsto (...)”¹²²

Otra cuestión que hace a la alternativa es la manera particular de pensar lo metodológico; es la de reflexionar acerca de lo que sería un proceso de investigación participativa a partir de éstas nuevas maneras de praxis. En palabras de una de las integrantes del grupo, se insistió en:

“(...) repensar lo de la investigación participativa y la posibilidad de pensarla desde otros lugares en la situación en la que estamos trabajando” (...) ¿no será otra manera de hacer investigación participativa? (...) parecía que estábamos tocando eso (...) evidentemente acá hubo y hay, procesos de participación, nos importa un tema en común y hay procesos de investigación. Entonces (...) ¿no será que es otro modo de hacer investigación participativa, distintos a los que habíamos leído, conocido o transitado? (...) Es un tema para seguir pensando (...)”¹²³

¹²¹ Cantero, Germán: Cierre del Plenario, sábado 4.

¹²² Ídem.

¹²³ Celman, Susana: Cierre del Plenario, sábado 4.

Reconocer que la lucha no tiene fin y que los problemas se renuevan permanentemente y las razones por las cuales luchar también es comenzar a pensar la tensión que se plantea entre la realidad y la impaciencia, lo inmediato y la sensibilidad para la intervención¹²⁴. Aunque fue discutido el término de “intervención”, uno de los integrantes del equipo sostuvo el por qué de su utilización, ya que:

“(...) no entendemos investigación ajena a la intervención. Y cuando uno interviene siempre algo se transforma (...)”¹²⁵ en este sentido, otra de las participantes, afirma que prefiere

“(...) hablar de espacios de responsabilidad social (...)”¹²⁶ que generen compromisos para el cambio¹²⁷.

En tal sentido, parecería que aunque no estén unánimemente de acuerdo con la terminología, sí, no es discutida la idea de que al actuar algo cambia, y es en ese punto que se comprometen a pensar alternativamente. En palabras de uno de los participantes:

“(...) Y de eso tenemos que hacernos cargo hay que construir, hay que crear, hay que inventar un modo de producir conocimiento, que vaya construyendo puentes (...) con esas urgencias, con esa impaciencia (...)”¹²⁸.

En este punto, es clave la afirmación que se plantea de que:

“(...) aunque no tenemos respuestas definitivas, sí podemos construirlas; aunque no tenemos convicciones absolutas, sí tenemos convicciones provisorias que alimentan una práctica posible. Y desde ahí nos arriesgamos (...)”¹²⁹.

Es decir, que aunque haya un reconocimiento de la tensión entre realidad e impaciencia, y el reconocimiento de que hay que construir alternativas para trabajar en esa tensión a través de ciertas convicciones y dando respuestas momentáneas, los participantes del encuentro son conscientes de que el resultado es un proceso de final absolutamente incierto e impredecible¹³⁰.

VI. El encuentro: su institucionalización y expansión

¹²⁴ Cantero, Germán: Cierre del Plenario, viernes 3, por la tarde.

¹²⁵ Ídem. Grupos de discusión: Comisión 2. Viernes 3, por la tarde.

¹²⁶ Zoppi, Ana María: Comienzo del debate Grupal: Comisión 2. Viernes 3, por la mañana.

¹²⁷ Ídem.

¹²⁸ Cantero, Germán: Cierre del Plenario, viernes 3, por la tarde.

¹²⁹ Ídem. Comienzo del Plenario, Viernes 3, por la tarde.

¹³⁰ Ídem.

Es preciso plantear algunas ideas que salieron en relación a la consigna de trabajo grupal en el encuentro. Por un lado, uno de los participantes reformula la pregunta ¿cómo se sostienen estas experiencias?, y propone pensarla en clave de:

*“(...) ¿cómo nos sostenemos en estos procesos? (...)”*¹³¹

Plantear el interrogante de éste modo, refiriéndose al sostén del grupo, ubica a los participantes en otro lugar. Es importante el reconocimiento de que, por un lado, las experiencias convocadas -incluidas las que estuvieron ausentes físicamente- y las que se desconocen

*“(...) son extremadamente frágiles, vulnerables, transitorias, y requieren sostenes en su soledad y en sus adversidades (...)”*¹³²,

pero por el otro lado, hay un explícito reconocimiento a que también los equipos de investigación y extensión de las universidades pasan por la misma suerte. En palabras de un participante:

*“(...) pero nosotros también lo somos, porque lo que somos nosotros y por lo que son las instituciones en la que estamos (...) Entonces, cómo nos sostenemos (...) cómo le damos otra institucionalidad, habría que ver las formas a ese trabajo (...)”*¹³³

Luego de reconocer la situación concreta en que se desarrollan las experiencias alternativas, se plantea que hay que pensarlo como una cuestión fuertemente política, no sólo de difusión y sostén, sino que además, debe posibilitar y apostar a la apertura, expansión e incorporación de otras experiencias y equipos que trabajen o intenten hacerlo en este sentido. Por lo menos, así lo expresa un integrante del grupo:

*“(...) Y lo otro es ¿cómo lo expandimos? Porque la otra cuestión era esto políticamente, requiere una expansión (...) no sólo lo de hacerlo público sino en difundir, en incorporar a otros tantos equipos, como escuelas (...)”*¹³⁴

Sostener, difundir y expandir políticamente fue lo acordado por el grupo, pero para ello se reflexionó en torno a poder recuperar lo ya trabajado, tanto en cada experiencia o equipo como en el grupo, para no dejar de lado esas producciones. Nuevas interpelaciones se abren:

*“(...) ¿Cómo valorar nuestro trabajo y nuestro proceso? (...) ¿Cómo crecer en ese trabajo para no volver a empezar siempre de nuevo? (...)”*¹³⁵

¹³¹ Ídem. Plenario, Sábado 4 por la mañana.

¹³² Ídem.

¹³³ Ídem.

¹³⁴ Ídem.

¹³⁵ Salese Alba: Plenario del sábado 4, antes de ir a los grupos.

La preocupación acuciante fue la de poder acordar entre todos la manera de respetar trabajos anteriores y producciones particulares y, a su vez, vincularlos en el grupo.

Por último, dentro del debate surgieron algunas salvedades que nos parece interesante retomar en tanto provocó la reflexión y puesta en escena de este pensar colectivo. Una de las participantes recupera el aporte anteriormente mencionado e introduce otras miradas:

*“(...) en relación a la pregunta de ¿cómo seguimos? ¿Cómo nos fortalecemos? (...) “No hay ‘un como’, debería haber varios o muchos cómo (...)”.*¹³⁶

En tal sentido, y como estaba previsto que ocurriría durante la segunda jornada de trabajo, se pensó, debatió y propuso la construcción de propuestas, que se presentan a continuación.

Instancias concretas de acción

I. Pensar:

Dedicarle un tiempo a los procesos de reflexión, problematización conjunta, que quizás es lo que se hizo y se estará haciendo a partir del encuentro.¹³⁷

II. Narrar:

Poder narrar, relatar, escribir un documento breve o extenso, cómo se pueda y hasta donde se pueda avanzar; pero sin temor a mostrarse. Dichos relatos no tendrán formatos previos. Esto fue visto entre los integrantes del encuentro como

*“(...) co-constitutivo de la dimensión de hacer público, entiendo que todos somos fuentes legítimas de argumentos que circulan (...)”.*¹³⁸

III. Circulación y crítica de las escrituras:

Acompañarnos a partir de críticas mutuas. Las narraciones serán sometidas a

*“(...) una crítica fraternal, o una discusión colectiva (...)”*¹³⁹

en un proceso de construcción que venimos trabajando y compartiendo basado en la confianza para la crítica y lenguaje común de sentidos atribuidos, o aquellos que se hacen

¹³⁶ Celman, Susana: hace mención al aporte de Mónica Zidarich. Plenario del sábado 4, vuelta de los grupos.

¹³⁷ Celman, Susana: Comienzo del Plenario, vuelta de los grupos. Sábado 4.

¹³⁸ Barco, Silvia: Plenario del sábado 4, vuelta de los grupos.

¹³⁹ Ídem.

*“(...) en términos de educación ciudadana, educación popular y experiencias alternativas en las escuelas (...)”.*¹⁴⁰

Para ello, se acordó que es necesario materializar tres cuestiones: recuperar el nombre del grupo, realizar un dossier para reconstruir lo producido hasta el momento y, por último, la realización de un documento escrito para los medios de comunicación.

Recuperar el nombre:

Los integrantes del encuentro proponen recuperar el nombre que el grupo tenía desde el anterior encuentro en Santa Fe (marzo de 2004). En aquel momento, se decidió en conjunto nombrarlo “Nehuen Rekisuan”, que en la lengua mapuche quiere decir: “fuerza y pensamiento”.

Realización de un dossier:

Es importante la recopilación del material con el que se cuenta para poder realizar un dossier que permita difundir lo hecho hasta el momento. A modo de síntesis, el documento debería introducir al lector acerca del sentido del grupo, de dónde surge, cómo se constituye, con qué documentos cuenta, entre otros temas.

Dado que el equipo de investigación de Paraná, coordinado por Germán Cantero y Susana Celman, confeccionó los dos documentos -el del primer encuentro realizado en Santa Fe y el denominado “R” para este encuentro- se comprometió a producir una síntesis que circule y se enriquezca por los integrantes del Encuentro.

Confección de un documento para los medios de comunicación:

A partir de los debates, se acordó la realización de un pequeño documento de difusión masiva para que cada uno de los integrantes pueda hacerlo circular por los medios de comunicación de sus zonas¹⁴¹. De este modo, se podrá hacer partícipe a la sociedad de lo que se genera, dando cuenta de lo sustantivo que aún y preocupa. Dicho documento sería confeccionado a modo de crónica, por parte de algunos de los miembros jóvenes del grupo, y tendría como destinatarios los medios periodísticos locales.

IV. Planificación de la circulación de los escritos y del próximo encuentro:

El grupo acuerda que es preciso pensar en una planificación de este trabajo y de los plazos para materializarlos, debido a que están convencidos que no se puede repetir lo que ocurrió en el encuentro anterior en donde los discursos estuvieron presentes y ausentes las consecuentes acciones. En tal sentido se trató de pautar plazos para presentar los relatos

¹⁴⁰ Ídem.

¹⁴¹ Costa, Zuni: Plenario del sábado 4, vuelta de los grupos.

que debería poder llevarse a cabo a lo largo del 2006, aproximadamente para septiembre/octubre.

En relación al próximo encuentro, se plantea que sería viable para principios del año que viene en el lugar que se acuerde con la marcha, atendiendo a los recursos con los que cuenta cada integrante para efectivizarlo. Lo que se estaba de acuerdo unánimemente era en que éstas experiencias de debate colectivo

“(...) pueden ser valiosas para señalar las posibilidades que se tienen (...)”¹⁴² siendo concientes de las condiciones reales con las que se trabaja.

Para que ambas actividades se concreten, se acordó cómo se las llevaría a cabo. En tal sentido, se pensó en soportes de comunicación, la coordinación de los encuentros y, además, en la posibilidad de conformar un Programa que incluya Investigación y Extensión.

Soportes de comunicación:

Para la comunicación entre los integrantes del grupo se plantearon posibles, aunque no excluyentes, formas de comunicación, contemplando los soportes informáticos. Primeramente, se planteó la posibilidad de hacer un grupo de mails, que como se comentaba en el encuentro anterior realizado en Santa Fe esto no era viable ya que varios de los participantes, en ese entonces, carecían de una casilla de correo electrónico y/o no estaban vinculados a las nuevas tecnologías informáticas. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, se propuso habilitar foros de discusión e intercambio, que posibilitarían complementar los encuentros presenciales pero no los sustituiría. De esta manera, se tejería una red electrónica que aúne preocupaciones académicas de investigación, que podrían ser las que dan sustento a dicha red.

Se propuso, además, empezar a disponer de un tiempo y presupuesto para armar una página Web que sea gratuita o con un costo mínimo de mantenimiento mensual que podría ser repartido entre los equipos de investigación que cuentan con recursos para ello.

La coordinación de los encuentros:

La otra idea que surgió tiene que ver con la posibilidad de disponer de una coordinación, que aunque circulara entre los integrantes del grupo, tuviera durante un determinado tiempo la coordinación de las actividades del mismo. El armado de la coordinación implica para los integrantes asumir la responsabilidad, compromiso y disponer de recursos, en tal sentido se propuso que sean los equipos de investigación e integrantes que estuvieran físicamente cerca como para poder llevarlo adelante.

Respecto a los equipos de investigación, es preciso aclarar que el argumento esgrimido para ubicarlos como claves para las coordinaciones, además de los recursos económicos con que

¹⁴² Barco, Silvia: Plenario del sábado 4, vuelta de los grupos.

se cuenta, está la responsabilidad social que debe asumir la universidad en tal sentido. En relación a ello un integrante sostiene que de éste lugar

*(...) la universidad no se puede correr (...)*¹⁴³

Programa de investigación y de extensión

Por último, y como tema abierto al debate, se comenzó a hablar sobre la posibilidad de conformar un programa de investigación y extensión. Se planteó que la construcción de este movimiento tiene matrices comunes, aunque se planteen diferencias contextuales y temporales disímiles.

Reflexiones finales

No era la intención del encuentro plantear recomendaciones ni conclusiones. Sino más bien abrir públicamente un debate que debe ser continuado mediante múltiples redes de comunicación entre docentes comprometidos con la educación ciudadana de los sectores marginados de la población.

Hay que aclarar que los debates, a pesar de coincidir en varios puntos, desataron interrogantes que no llegaron a ser lo suficientemente tratados.

El encuentro significó una experiencia muy interesante para muchos de los participantes; creemos que habilitó la posibilidad de compartir, discutir y reescribir aquellos saberes, posicionamientos, interpelaciones, ideas que cada uno fue configurando desde sus propios recorridos de formación e historias... y que de alguna manera, sostuvo la apuesta de recrear un espacio del cual todos se sientan parte y puedan acordar, decir o contradecir... aquello que venía siendo dicho, pensado, imaginado...

¹⁴³ Posse, Susana: Plenario del sábado 4..

Anexo I.- Documentación que se trabajó en el Encuentro

Canción con la cual se abrió el Encuentro: Drexler. CD: "ECO" - Bonus Track (Canción de la Película: "Diarios de Motocicleta").

"Al otro lado del río".

Clavo mi remo en el agua
llevo tu remo en el mío.

Creo que he visto una luz
al otro lado del río.

El día le irá pudiendo
poco a poco al frío.

Creo que he visto una luz
al otro lado del río.

Sobre todo, creo que
no todo está perdido.

Tanta lágrima, tanta lágrima,
y yo, soy un vaso vacío...

Oigo una voz que me llama,
casi un suspiro:
¡Rema, rema, rema!

En esta orilla del mundo
lo que no es presa, es baldío.

Creo que he visto una luz
al otro lado del río.

Yo, muy serio, voy remando,
y muy adentro, sonrío.

Creo que he visto una luz
al otro lado del río.

“...Esta canción, creemos que se puede pensar como metáfora de un tiempo que alberga otros tiempos a pesar del "baldío" y el "frío", no?... Creemos que es una invitación a ir al otro lado del río... "Rema, rema, rema"... Una voz, casi un suspiro... que interpela, que alienta, que llama, que exige una tarea de elaboración, de tramitación, de escucha... donde lo que se instala es el arrasamiento subjetivo del otro, el dolor social, la imposibilidad de filiarse a una historia, a un proyecto, a aquella "plaza pública" de la que todos debiéramos ser habitantes. Y el ..."llevo tu remo en el mío"... quizás son ... las marcas, señales, modos de pensar, sentir, vivir que lleva uno consigo por la propia experiencia de formación cuando es pensada en clave de una travesía hacia otro tiempo en el que todos tengan parte..”.
(María Paula Olivieri)

**“EDUCACION Y CIUDADANIA
ALTERNATIVAS Y RESISTENCIAS A LA EXCLUSIÓN
SOCIAL”.**

DOCUMENTO PARA EL ENCUENTRO DE TRABAJO

Breve descripción del Proyecto:

- 1) Este Proyecto se inicia el 31 de mayo de 2004 y es continuidad de uno anterior, "Reformas educativas y nueva ciudadanía", que tuvo por objeto estudiar la incidencia de los procesos de reforma educativa de los '90 (entendidos como regulaciones sociales) en las condiciones de educación ciudadana de los niños de cinco establecimientos de EGB3, analizados como casos en Entre Ríos y el Conurbano Bonaerense.
- 2) El propósito inicial de esta nueva investigación fue el estudio de casos (escuelas que atienden a niños expuestos a situaciones de exclusión) reputados y significados como experiencias de educación ciudadana alternativas a las reformas educativas instituidas.

- 3) Por experiencias alternativas se entiende a aquellas "que en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) mudarán o alterarán el modelo educativo dominante"¹⁴⁴. Pero la intención de cambiar o alterar "modelo dominante" implica, como también lo afirman estas autoras, inscribir estas pretensiones alternativas **"en el marco de las luchas sociales y políticas y no fuera de ellas"**¹⁴⁵.
- 4) El conocimiento acumulado sobre este tipo de experiencias en distintos lugares del país¹⁴⁶ durante el tiempo transcurrido desde aquella presentación inicial (27/3/02), las posibilidades fácticas de investigación de nuestro equipo y la decisión de acentuar el carácter participativo de este nuevo proyecto, aconsejaron que la connotación de alternativos de los casos a estudiar resultara de una construcción conjunta entre el personal docente involucrado en dos establecimientos de abordaje factible y los miembros de este equipo de investigación.
- 5) Las escuelas seleccionadas como casos fueron: una pequeña escuela rural (EGB3) de la Provincia de Entre Ríos y una escuela urbano-marginal de grandes proporciones del Partido de La Matanza de la Provincia de Buenos Aires, en la que se hizo foco en el tercer ciclo de EGB.
- 6) En el contexto de criterios convenidos previamente a la iniciación formal de este proyecto, a partir del Encuentro de Experiencias de Educación Popular en la Escuela Pública¹⁴⁷, se decidió que esta investigación triangulara sus avances y formulara sus conclusiones con la participación de directivos y docentes que son o fueron protagonistas de estas experiencias. A esta iniciativa fueron también invitados algunos investigadores universitarios de equipos afines.

Propósitos de la investigación:

Como ya se expresara, el propósito inicial de acompañar y sistematizar experiencias alternativas de educación ciudadana en escuelas que atienden a niños de sectores populares (EGB3) y de reflexionar teóricamente sobre ellas con sus protagonistas, fue reemplazado por otro: aportar, a través de una investigación participativa, a la construcción de una experiencia de este tipo.

En efecto, las escuelas cuyas iniciativas podían reputarse como procesos alternativos consolidados, habían perdido esta condición o estaban muy distantes geográficamente.

Optamos entonces por invitar a instituciones mencionadas cuyas historias eran potentes o al menos significativas en este sentido y sus directores abiertos y dispuestos a intentar construir con nosotros un camino en esta dirección

¹⁴⁴ Gómez Sollano, Marcela, Puiggrós Lapaccó, Adriana: "El sentido de las 'alternativas pedagógicas' en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana"; en Sollano_Lapacco.htm; Proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa (APPEAL), México, 1991.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Particularmente en el trabajo de campo que demandó la tesis de doctorado del Director de este Proyecto sobre "Las prácticas institucionales como prácticas de educación política de niños sometidos a procesos de exclusión", radicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

¹⁴⁷ Encuentro organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y la Mutual A.M.M.SA.FE, los días 2 y 3 de abril de 2004 en la ciudad de Santa Fe.

Transcurrido ya un año de trabajo de campo, tenemos fundadas dudas sobre la factibilidad de una construcción de esta naturaleza en los tiempos formalmente previstos para nuestra investigación y en las condiciones concretas en que esta experiencia se ha desarrollado en cada escuela. Sin embargo, no subestimamos el valor teórico, metodológico y político de realizar, al menos, algunos **aportes sobre las dificultades y limitaciones de este tipo de intentos.**

No obstante, para ahondar en lo que resulte de este proceso y potenciar posibles contribuciones de naturaleza político-educativa, hemos tomado el recaudo, como ya se expresara, de invitar a un grupo de escuelas, ubicadas en distintas regiones del país y reputadas por sus experiencias alternativas y a colegas investigadores de proyectos análogos, a triangular con nosotros nuestros avances y conclusiones.

Documento "R"

REFLEXIONES PARA COMPARTIR

Propósitos de este documento:

Este texto tiene el propósito de compartir con los compañeros invitados a este Encuentro las preocupaciones teóricas que nos ha suscitado hasta hoy este Proyecto, a partir de sus objetivos iniciales y emergentes, del sentido político que reviste para nosotros, de nuestras opciones metodológicas, de las condiciones concretas que nos planteó la investigación en cada caso y de la incidencia de esta experiencia en cada uno de los que integramos este equipo.

Los ejes que pueden servir para presentar estas preocupaciones son tres:

- a) Las concepciones de educación política que convergen en nosotros, en el contexto de nuestros propios itinerarios intelectuales, contextos político-culturales por los que transitamos y convicciones que cada uno ha ido construyendo y reconstruyendo en este trayecto, particularmente en los últimos años.
- b) La alternativa como construcción y la investigación participativa como opción ideológica y metodológica de final incierto; condiciones de posibilidad.
- c) La educación popular en la escuela pública como horizonte utópico: los sujetos de su construcción y las estrategias de sostén y expansión.

Un párrafo sobre nosotros mismos, invitados y anfitriones:

Más allá de una particular sensibilidad pedagógica, política y ética que nos reúne, los que estamos convocados a este Encuentro damos cuenta de diferentes recorridos existenciales, generacionales, histórico-políticos, intelectuales e ideológico-culturales que en parte nos diferencian en nuestras sensibilidades y perspectivas. No obstante, si algo nos identifica quizás sea la pasión con la que abrazamos nuestras opciones.

Por respeto a esta sensibilidad apasionada y a estas diferencias, hemos creído conveniente plantear la elaboración de este documento preferentemente en términos de los interrogantes que nos unen como equipo y que queremos compartir con Uds.

La educación política de los niños de sectores populares:

En los últimos veinte años, más o menos, el valor de la democracia como sistema político y modo de convivencia parece haberse consolidado en las culturas occidentales; paralelamente, el discurso sobre la educación ciudadana de las nuevas generaciones como prioridad política se ha instalado con firmeza.

Sin embargo pareciera existir una complicidad cultural en postergar el debate social sobre la democracia como proyecto político. La experiencia socialista ha sido socialmente significada (sin beneficio de inventario¹⁴⁸) por lo que implicó como violencia a subjetividades e identidades, culturas y naciones, intimidades e individualidades. En este contexto, se ha generado una gran sensibilidad por el derecho a la diversidad y por la comprensión de la dimensión subjetiva de la vida, no sólo personal, sino social y hasta política. Los

¹⁴⁸ Como suele ocurrir en todo período de postguerra, la construcción de los discursos dominantes sobre el vencido se realiza en un contexto de nuevas relaciones de poder que favorecen miradas sesgadas, apresurada vuelta de página de la historia y construcción de nuevos lenguajes para los distintos campos de práctica, en los que ciertas palabras pasan al archivo de la memoria social (igualdad, justicia social, lucha, etc.).

dogmatismos ideológicos y una historia todavía reciente de ejercicio totalitario del poder han conducido a una desconfianza cultural a todo relato con pretensiones de síntesis, a todo proyecto social y políticamente amplio. La dimensión de lo colectivo se expresa hoy a través de diversas manifestaciones y movimientos sociales que reivindican muchas veces aspectos fragmentarios de realidades más amplias. El conflicto como categoría clave para la comprensión de lo social y los planteos llamados dualistas que expresan estructuras y relaciones de dominación y opresión se presentan como incompatibles con la aceptación de lo plural y diverso y la necesidad de convivencia en la tolerancia.

En este contexto, hasta el debate académico parece soslayarse de manera casi cómplice, como si el lenguaje mismo ya no fuera un territorio de lucha.

En Argentina, como en gran parte de América Latina, la ansiedad por democracia que generaron las dictaduras y la secuela de miedo visceral que dejaron, fueron propicias para la aceptación casi acrítica de las versiones que sobre la democracia y la condición ciudadana propuso la hegemonía.

También en nuestro país el debate sobre el carácter reproductor de la educación fue rápidamente clausurado a poco de nacer y progresivamente reemplazado por el discurso de las "fisuras", de los "resquicios", de las "hendijas", en el contexto de una intelectualidad por momentos más proclive a una resignación "realista" que a una disposición políticamente proactiva. Historia y memoria, utopía y política, esperanza e indignación aparecen hoy más bien como dimensiones, categorías y sentimientos devaluados. Así, entre un reproductivismo sin resquicios y los resquicios de una criticidad casi reformista de francotiradores, se posterga por años el debate sobre la posibilidad de escuelas alternativas al interior del sistema público. Todo esto, en el contexto de un tácito abandono de otros debates sobre alternativas de mayor amplitud, de índole política, social y cultural.

Ahora bien, si acordamos que vale la pena reestablecer lo alternativo en tensión dialéctica con lo hegemónico, si acordamos que una educación alternativa debe luchar por abrirse un espacio para contribuir a la construcción de otra democracia y otra ciudadanía, si tenemos la convicción de que una sociedad más justa, más libre y más igualitaria se construyen social y políticamente en una lucha sin término, cabría entonces que nos formulemos algunas preguntas:

¿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 torna 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 aúlicas 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 membresía 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 las determinaciones concretas 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".¹⁴⁹ ¿Cómo trabajar con las imágenes que existen 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?

Hasta aquí hemos tratado de interrogarnos sobre el desafío pedagógico que implica la educación ciudadana de niños y adolescentes, teniendo como referentes teóricos a textos producidos en las últimas dos décadas, en el contexto de las nuevas sensibilidades políticas e intelectuales que se desarrollaron a partir de transformaciones históricas globales y nacionales. Ahora bien, uno de los comunes denominadores de esta producción bibliográfica parece ser su énfasis en una educación ciudadana entendida como transformación de subjetividades políticas, **con omisión generalizada de lo que esta educación implica como práctica colectiva.**

Sin embargo, los interrogantes que hemos planteado nos conducen sistemáticamente a vincular esta transformación subjetiva con transformaciones de naturaleza social impensables sin acciones colectivas, que implican movilización, organización y lucha.

Aquí vienen en auxilio dos fuentes de inspiración: las propias prácticas de algunos de los directores y docentes que hemos conocido en estos últimos años en algunas escuelas argentinas y el legado de experiencias y escritos de la educación popular argentina y latinoamericana, soterrados por años y todavía hoy periféricos al centro del debate pedagógico.

Las prácticas de estos compañeros muestran que la educación ciudadana reclama una escuela que se constituya también en un espacio donde se aprenda a luchar colectivamente por los derechos; que esta práctica necesita darse en el marco de pequeñas

¹⁴⁹ M C Davini, "La formación docente en cuestión: política y pedagogía", pág 20, Paidós, 2005.

transformaciones de la propia escuela, como anticipo de otras que tendrán que ocurrir en diversos ámbitos sociales, y que, a veces, estas prácticas y transformaciones se nutren de los vínculos y articulaciones que la escuela establece con las organizaciones y movimientos sociales de su entorno, siendo en algunas ocasiones acicate de su propia movilización.

Por su parte, el legado de la educación popular¹⁵⁰ y sus producciones actuales recuerdan que la educación de sujetos políticos pasa por:

- La desnaturalización y denuncia de la injusta situación de progresiva diferenciación y polarización de nuestras sociedades y por reivindicar una noción de transformación social asociada a un "proceso histórico de conquista y aprendizaje" de los sectores populares de creciente niveles de participación en las decisiones que los afectan (dimensión socio-política).
- El apoyo a la organización de estos sectores y a la construcción de sus proyectos político-sociales (dimensión popular).
- Favorecer una "circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento" que no sólo permite objetivar y analizar críticamente la realidad cotidiana de estos grupos sociales, sino proyectar su propia acción (dimensión cognitiva).
- Concebir al conocimiento como producto de "una construcción dialéctica" y no de una "acumulación lineal", que comprende a los hechos de la realidad como "partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vistas y contradicciones". Esta construcción dialéctica se logra a través de una praxis entendida como práctica de transformación mediante la cual se accede a un conocimiento de ruptura con el sentido común (fundamentación epistemológica).
- Poner en marcha procesos de apropiación en los que cada uno reconoce en sí mismo las huellas de un sentido común que la historia le ha dejado sin beneficio de inventario, y en los que grupalmente se identifican y describen las situaciones problemáticas que los afectan, tomando "la experiencia, la cotidianeidad y la práctica como objetos de reflexión", para generar así una conciencia crítica colectiva de estos problemas (aspectos metodológicos).

Lamentablemente las experiencias de educación popular, por razones históricas perfectamente comprensibles, se han centrado en la población adulta y en el afuera de la escuela, dejando para estos tiempos los proyectos de instalarla en la escuela pública.

La alternativa como construcción:

La dificultad para trabajar con escuelas reputadas por sus experiencias de educación ciudadana alternativas nos condujo, como ya explicamos, a tomar la iniciativa de aportar a la construcción de estas experiencias alternativas en dos instituciones que consideramos reunían las condiciones iniciales para este intento. Esto nos llevó a proponer a los docentes de las escuelas incorporarse a un proceso de investigación participativa.

De inmediato nos enfrentamos a la situación propia de todo intento de construcción de experiencias: había que aportar a las condiciones de viabilidad y asumir la incertidumbre respecto a los logros.

Entre las condiciones de factibilidad merecen destacarse las siguientes:

- a) Se trata de una experiencia de educación que para involucrar en forma inmediata o mediata a los chicos, debe lograr la participación de los docentes como actores en la construcción de la misma y, además, como mediadores en su implementación.

¹⁵⁰ María Teresa Sirvent sintetiza en cinco dimensiones o aspectos los rasgos comunes que, entre otros, tendrían las distintas experiencias de educación popular (Ver M.T.S., Educación de Adultos: Investigación y Participación; Libros del Quirquincho, Bs.As., 1994, págs. 19 y 20).

- b) Esta participación, como metodología de investigación, requiere, a su vez, la disposición de directivos y docentes a involucrarse en la propuesta y hacerlo desde su propia cultura participativa.
- c) Pero este proceso, al involucrarnos a los miembros del equipo también como actores, nos obliga a transformarnos, a su vez, en sujetos de conocimiento de nosotros mismos como objeto, analizando lo que subjetiva y grupalmente nos ocurre en este trayecto.
- d) La situación de participación implica el encuentro entre investigadores y docentes desde sus respectivas matrices culturales, ideológicas, políticas, éticas y pedagógicas. Sentidos comunes y sentidos críticos se combinan en cada sujeto y en cada grupo de manera diferente, facilitando o dificultando la construcción de un *nosotros* a lo largo de lo ya transitado. Un núcleo de buen sentido, como diría Gramsci, emerge a veces en relación a determinadas cuestiones y otras veces sentidos comunes y prejuicios se interponen en la relación.
- e) Estas matrices distintas en la formación de cada uno y en su construcción identitaria plantea dificultades profundas a la hora de presentar a la propuesta participativa no sólo como opción metodológica sino como opción política y perspectiva epistemológica sustentada en una teoría social crítica que hace de la emancipación una noción clave. Aquí la arbitrariedad insoslayable de los plazos de las investigaciones se vuelve incompatible con procesos de negociación de sentidos, de los cuáles sólo se sabe cuándo comienzan.
- f) Se trata por ende de un largo aprendizaje político-pedagógico que comprende a los docentes como mediadores insoslayables de esta experiencia, a los chicos como eventuales sujetos de una educación ciudadana alternativa que da sentido a la misma y a nosotros mismos como animadores del proceso global.
- g) Esta animación es inherente al doble propósito de la investigación participativa: "generar conocimientos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo influir en el grado de organización y movilización de los grupos comprometidos"¹⁵¹. Ahora bien, el segundo propósito tiene en este caso una dificultad adicional: se logra a través de mediadores, los docentes, cuya *movilización* en el sentido del proyecto forma parte de las incertidumbres a despejar sobre la marcha.
- h) Además, la apropiación del conocimiento generado debe darse no sólo en los investigadores profesionales, sino en los demás sujetos del proceso participativo para que ellos también puedan utilizar, si lo desean, a la investigación como instrumento cotidiano de acción.

Para ahondar en la comprensión de estas dificultades, la investigación de José Tamarit y su equipo sobre "El sentido común del maestro"¹⁵² ha sido esclarecedora; para profundizar en las posibilidades, está pendiente la socialización de la investigación que inició Nélica Landreani y su equipo de la UNER, "Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas", concluido en 2004, que incluye el estudio de producciones culturales docentes alternativas.

La educación ciudadana en el horizonte de la educación popular en la escuela pública:

La educación ciudadana a través de experiencias de educación popular en escuelas públicas es ya una realidad en la Argentina¹⁵³. Si bien se trata de intentos fragmentarios y frágiles, su

¹⁵¹ Sirvent, María Teresa: artículo inédito presentado para su publicación en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, agosto 2003.

¹⁵² Tamarit, José y otros: El sentido común del maestro; Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

¹⁵³ Cantero, Germán: Educación popular en la escuela pública, una apuesta a redoblar; en "La formación docente - Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo";

acerbo puede ser de una fecundidad insospechada para la emergencia de nuevos sujetos políticos en el país.

Sin embargo, esto depende de que podamos impulsar dos líneas de acción: una, vinculada con la reflexión teórica y metodológica de estas experiencias; la otra, con la construcción de estrategias de sostén y expansión de las mismas. Hasta ahora, ambas líneas han sido impulsadas desde algunas universidades nacionales y gremios docentes. Resta profundizar en la institucionalización de las mismas, articular sus esfuerzos y, sobre todo, asumirlas como una tarea política inherente a todo trabajo intelectual crítico.

Este Encuentro puede aportar en ambas direcciones.

Documento "C"

REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA

ESCUELA "C"

La escuela C es una institución educativa rural ubicada a 60 Km. de Paraná, 10 de ellos son intransitables los días de intensa lluvia y no llega allí ningún servicio de transporte público. En el mismo edificio conviven dos organizaciones, una de EGB 1 y 2 y una de EGB3. Esta última tiene una población estudiantil de 45 alumnos que provienen de nueve escuelas de 1ero y 2do ciclo, en su mayoría de maestro único. Las familias de estos niños están radicadas en pequeños poblados o caseríos (Curtiembre, Colonia San Martín y Antonio Tomás) y establecimientos rurales donde los padres trabajan como encargados, medieros, o pequeños propietarios. Asimismo, un reducido número son pescadores y hacheros, y otros reciben planes sociales. El traslado de los alumnos se realiza a través de un transporte contratado (el gobierno provincial aporta una cuota por alumno) que demora más de una hora en recogerlos y con un itinerario de aproximadamente 120 Km. Esta dispersión geográfica y las inclemencias del tiempo inciden en la organización de la jornada escolar y en el calendario de clases anual.

El personal está conformado por una directora, nueve docentes de los cuales uno es estudiante avanzado y una es maestra. No cuenta con administrativos, preceptores ni ordenanzas. Durante el período del trabajo de campo de esta investigación, se constató la presencia de personas con Planes de Ayuda Social que desempeñan algunas tareas de servicio. El edificio, a partir de la incorporación del 3er Ciclo, presenta carencias de espacios para las tareas escolares, aunque hay un proyecto de ampliación todavía no concretado.

La decisión de incorporar a la escuela C como uno de los casos de estudio se basó en que esta institución ya había formado parte de la anterior investigación, lo que nos permitió conocer algunos itinerarios y proyectos educativos llevados a cabo en ella, y también inquietudes, orientaciones y prácticas por parte de la directora y de algunos de los docentes en la educación de los chicos ligados a la educación ciudadana y en particular con los derechos de la mujer rural. Esto nos hizo pensar en la posibilidad de trabajar con ellos en el acompañamiento y la construcción de proyectos participativos en los ejes señalados. Además, nos parecía significativo trabajar esta temática en una pequeña escuela rural, tan diferente al otro caso, un establecimiento con más de 1000 alumnos, ubicado en el conurbano bonaerense.

Desde nuestras intencionalidades iniciales, la idea fue acompañar proyectos alternativos de educación ciudadana y ligar este proceso a una experiencia de formación de todo el grupo referida al objeto de estudio y al enfoque metodológico elegido. En sucesivos encuentros (talleres, reuniones de equipo, entrevistas y observaciones) se fueron construyendo redes de significaciones entre las inquietudes, intereses y necesidades surgidas desde el colectivo docente y el tema eje de la investigación. En tal sentido, cabe mencionar, por ejemplo, que en el curso del primer taller con los docentes, éstos manifestaron deseos de trabajar en proyectos referidos a comunicación oral y corporal,

problemáticas sobre los derechos de la mujer en la zona rural , dificultades de aprendizaje atribuidas por los docentes a la idiosincrasia de pueblos muy pequeños, temas ecológicos relacionados con la conservación del suelo, entre otros, que podían incluir una intencionalidad ligada a la educación y formación ciudadana. Al menos, esta posibilidad fue leída así desde los miembros del equipo y fue expresada en tales términos en los encuentros con distintos grados de apropiación o consenso por parte de los docentes y directora.

Al mismo tiempo, algunos miembros del equipo de investigación trabajaron con los alumnos de 7º, 8º y 9º en encuentros tendientes a conocer, desde ellos mismos, sus historias, intereses, sus vínculos con la escuela y el conocimiento, proyectos de futuro, etc. Esto permitió triangular las observaciones y producciones de los chicos con las representaciones y juicios de los docentes y reflexionar acerca de rasgos de una educación ciudadana en estos relatos.

Las condiciones contextuales concretas y los hechos que fueron incorporándose al proceso de trabajo en este proyecto (condición de ruralidad, situación de caminos de acceso al establecimiento, cambios en la normativa provincial que incidieron en la cotidianeidad escolar, anulación de los días institucionales, conflictos gremiales, etc.) operaron de un modo particular en la forma que fue adoptando nuestra relación con los sujetos (docentes y alumnos) y, también, en la concreción de genuinos procesos de coparticipación en la investigación.

Así, el trabajo de campo durante el año 2005 se puede caracterizar como una compleja e inestable construcción de espacios, lenguajes, objetivos, sentidos, interrogantes y requerimientos, no siempre coincidentes entre 'ellos' (la directora y profesores de la escuela C) y 'nosotros', los que inicialmente diseñamos el proyecto y somos responsables formales de la coordinación. No es casual que el nombre de uno de los talleres realizados fuera: "Encuentro de historias".

Entendemos que esta complejidad puede ser inherente a la conformación de una investigación con pretensiones de lograr la apropiación y participación de 'todos' los sujetos involucrados, nacida en la universidad desde sujetos sociales que hemos construido nuestras subjetividades en itinerarios propios de esta institución educativa, entrelazadas con las opciones y experiencias construidas desde una intencionalidad ideológica y educativa definida, a la cual se 'invita' a participar a los docentes de una escuela.

Durante todo el trabajo de campo y las reuniones semanales, el equipo de investigación fue identificando y reflexionando sobre los interrogantes emergentes que incluyeron aspectos teóricos, metodológicos, políticos e ideológicos, además de poner en cuestión nuestros propios modos de percibir, interpretar, sentir y actuar. Por ser un diseño emergente, estas reflexiones fueron orientando y reorientando las decisiones e intervenciones en la escuela.

A modo de síntesis sobre estas problemáticas, podemos concluir que el sentido de la intervención que inicialmente fue el de acompañar reflexivamente proyectos alternativos de educación ciudadana, al incorporar, paulatinamente la consideración de los puntos de vista de los docentes de la escuela y sus prácticas concretas situadas, fue parcialmente reformulado en términos de analizar las posibilidades y condiciones de generar, acompañar, apoyar, fortalecer experiencias educativas de formación ciudadana en escuelas públicas de sectores populares, en este caso, rurales.

Esto nos permite retomar para la discusión, una cuestión político-ideológica y pedagógica: ¿cómo lograr espacios de discusión y de involucramiento de los sujetos

docentes en estas problemáticas? ¿Cómo lograr encontrarlos en un espacio de problematización entre todos que supere la sensación del 'ellos' y 'nosotros'?

Aspectos metodológicos:

Al interior del equipo se discutieron y tomaron decisiones en relación con temas tales como:

- ¿Qué implica metodológicamente esto de construcción participativa?
- ¿Qué rasgos de la investigación participativa se promueven y cuáles se van construyendo?
- ¿Cuáles van a ser y son los roles respectivos del grupo de investigación y de los docentes, directivos, alumnos y padres?
- ¿Qué instrumentos de recolección de información y de participación se consideran pertinentes y posibles?
- ¿Cómo trabajamos con la circulación de la información?
- ¿Qué decisiones tomar ante los inconvenientes que obstaculizaron los encuentros y el trabajo reflexivo conjunto con los docentes y los alumnos?

En términos generales podemos decir que se realizaron entrevistas (individuales y grupales) tanto en la escuela como en nuestro espacio de investigación en la universidad; observaciones de acontecimientos escolares (campeonato de fútbol; participación en un encuentro provincial en el que se presentó uno de los proyectos de la escuela C; actos escolares), talleres con docentes y alumnos, etc.

Entendemos que estas opciones se originaron en la intención de lograr un diálogo potente con los colegas de la escuela, desarrollar líneas de acercamiento y conocimiento con los chicos apoyando las ideas y actividades cotidianas, formular y realizar proyectos que pudieran sostener prácticas de educación ciudadana, propiciar la reflexión crítica y el diálogo teórico con los docentes.

Los tiempos de la investigación y los de la escuela, sus diferentes lógicas y procedimientos, sus sentidos y saberes, inconvenientes prácticos de encuentros colectivos (surgidos a partir de huelgas, suspensión de días institucionales, ubicación geográfica de la escuela) son aspectos que motivaron fuertes intercambios al interior del equipo, poniendo en cuestión el carácter 'participativo' del proyecto.

Hubo procesos y momentos de diálogos intensos con los docentes y de intervenciones concretas en algunos proyectos a lo largo del año, pero a esta altura del proceso, es posible identificar algunos emergentes que nos hacen pensar que existen diferencias significativas en las lecturas acerca de los acontecimientos vividos. Un viaje a Santa Fe, un campeonato de fútbol con participación de equipos de otras escuelas, un trabajo referido al rescate de la voz de las mujeres, el diseño y ejecución de murales, etc. para la mayoría de los docentes parecen tener sólo el valor de una experiencia escolar. Por esto hoy nos estamos preguntamos hasta qué punto se ha logrado problematizar estos trabajos como campo de reflexiones críticas, procesos grupales de democratización en la toma de decisiones, conciencia crítica acerca de problemáticas históricos-sociales, análisis de cuestiones en torno a las prácticas del poder entre otros; todos ellos núcleos - ejes de la educación ciudadana.

Sin embargo, tenemos indicios acerca de que nuestra presencia e intervenciones no resultaron indiferentes para la comunidad de la escuela C y en ese sentido es que también nos preguntamos cuáles son las condiciones de posibilidad para potenciar el trabajo mancomunado de la universidad y la escuela en pos del aporte a la construcción de un ciudadano crítico, creativo y solidario.

Pensamos que este Encuentro nos permitirá seguir avanzando sobre las preocupaciones hasta aquí planteadas.

REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA

ESCUELA "M"

La escuela "M" se encuentra ubicada en el partido de La Matanza, en la Ciudad de González Catan, una de las localidades con mayores índices de pobreza de la Pcia. de Bs. As. Es una escuela de Educación General Básica con más de 1000 alumnos distribuidos en los tres ciclos del nivel. Se ubica en un edificio de material que fue reformado en los últimos años a consecuencia del proceso de reforma educativa. La edificación se observa deteriorada, con partes a medio construir, generalmente está sucia y las aulas tienen escasa ambientación¹⁵⁴. Se encuentra emplazada en un barrio de casas bajas, sobre lotes pequeños. Las casas son modestas, mayormente de ladrillos con aspecto deteriorado.

Gran parte de los alumnos tienen padres y madres que trabajaron como obreros y hoy se encuentran desempleados. Otros padres de alumnos no han vivido aún la experiencia de un trabajo formal, subsistiendo con planes sociales y changas.

Según los adolescentes de esta escuela en su barrio, que para la mayoría es el mismo que el de la escuela, hay escasez de instituciones u organizaciones que generen diversos recursos y servicios ante las dificultades que pudieran presentarse o que simplemente favorezcan espacios de encuentro fuera de la escuela. Entre las mencionadas se encuentra la comisaría, una sala de salud, las salas de video juegos, la plaza y una sociedad de fomento.

Esta escuela tiene una directora titular y dos vicedirectores¹⁵⁵; uno de estos últimos fue designado hace un año para el tercer ciclo. La gestión de la escuela podría caracterizarse como de tipo personalista, centrada desde hace muchos años en la figura de la directora (acompañada por un grupo de maestras y profesores de mucha antigüedad). Los proyectos que se vienen desarrollando involucran fuertemente a los docentes y se asemejan a "actividades / eventos" que buscan mostrar "los productos" a la comunidad.

La escuela y sus conflictos actuales:

Esta escuela comenzó el proceso de reforma con la incorporación de los 8vos. y 9nos. a partir del año 1996. Actualmente se encuentra atravesando un nuevo cambio de estructura: la separación del nivel de educación obligatorio en dos ramas diferentes, primaria y secundaria básica (esta última sustituirá a mediano plazo la totalidad de los terceros ciclos de la provincia). Hasta el momento que se produzca la separación de la primaria y la secundaria básica, el actual vicedirector de tercer ciclo ocupará la dirección de la futura secundaria básica, la cual seguirá compartiendo edificio pero no autoridades con la primaria. Durante el 2006 se prevé la creación, por resolución, de la totalidad de las Escuelas de Educación secundaria Básica. En una etapa inicial, sólo se designará personal directivo y se compartirá el edificio, el personal administrativo, los equipos de orientación escolar, bibliotecarios, personal auxiliar, etc. con la primaria. Las modificaciones curriculares se trabajarán en una experiencia piloto con 75 escuelas de la provincia, entre las que no se

¹⁵⁴ En las fechas que se realizan eventos institucionales, el edificio se ve con mejor ambientación.

¹⁵⁵ Por la cantidad de alumnos y ciclos.

halla esta institución. Es posible pensar entonces que, al menos en esta etapa y en esta escuela, no habrá grandes modificaciones en la propuesta del ex tercer ciclo y hoy secundaria básica; excepto aquellas que se puedan generar a partir de la incidencia que tenga el cambio de la conducción. Sin embargo, es posible pensar que dado el fuerte e histórico liderazgo de la directora, la misma continúe siendo una referencia aún cuando desde lo normativo y formal ya no tenga incumbencia en esta nueva entidad en la que se transforma el tercer ciclo.

Durante todo el ciclo lectivo 2005 la directora ha dejado traslucir preocupación por la futura situación, ya que gran parte de los docentes históricos de la escuela se desempeñan en su mayoría en el tercer ciclo. Esta situación es vivenciada por ella y "sus profes" como una pérdida y quiebre del equipo de trabajo.

La directora suele hacer fuertes referencias a un pasado institucional de mayores logros y compromisos. Hoy se encuentra afectada por problemas de salud que, según ella misma sostiene, afectan a la escuela en su conjunto. Los docentes se han mostrado en las actividades compartidas –talleres y entrevistas- por un lado con un menor desarrollo de posiciones críticas o problematizadoras de lo que esperábamos en función de la presentación que la directora realizara de los mismos y de la institución, pero por otro lado manifestaron en todo momento una fuerte tendencia a la acción y a la puesta en acto, más que a la reflexión sobre las concepciones explícitas o subyacentes a esa puesta en acto.

El trabajo que iniciamos:

Fuimos muy bien recibidos y atendidos y, en términos generales, pudimos percibir un buen clima escolar entre los alumnos. Observamos la presencia de padres circulando o desarrollando actividades dentro de la escuela en distintas oportunidades a las que asistimos. Asimismo encontramos alumnos del contraturno realizando tareas o bien charlando o colaborando con algún docente.

Nos llamó la atención que varios docentes se dirigen a los alumnos de tercer ciclo llamándolos de usted.

Llegamos a la escuela con nuestro proyecto e invitamos a participar del mismo a todos los profesores del tercer ciclo. Sólo se sumaron a nuestra investigación un grupo reconocido por sus directivos y por ellos mismos, como aquellos que se comprometen con la escuela, los más "viejos".

Les propusimos que se junten y armen un proyecto. Esto se plasmó en planificar un conjunto de actividades para dos subequipos, a los cuales fuimos acompañando.

Así iniciamos un interesante y fluctuante trabajo en las áreas de Lengua y Sociales con participación de algunos profes de las mismas y la colaboración de otros.

"Proyecto de Sociales":

Surgió del pedido del vicedirector de tercer ciclo quien quería trabajar sobre la definición de normas de convivencia escolares ya que supone que a futuro se implementará en la ESB el Consejo de Convivencia tal como en Polimodal y Superior.

En función de esto los profes de Sociales intentaron trabajar en la definición de normas institucionales por curso.

En el área de Sociales trabajamos codo a codo con dos profesores del área, el Profesor L y Profesora G. La propuesta de ellos se basó básicamente en llevar a delante un trabajo de reflexión con los alumnos de los dos novenos años sobre sus derechos civiles, luego sobre la convivencia escolar para poder culminar este proceso con la formulación de un Código de Convivencia.

Si bien desde el principio intentamos planificar con ellos las actividades, lo que ocurrió fue que los docentes hacían sus propuestas y luego las consultaban con nosotros. En las situaciones en las que se buscó nuestra aprobación intentamos llevar la conversación en primera instancia a un espacio de reflexión, intentando en otros momentos conflictuarla.

Constantemente apelamos a que lo que estábamos haciendo era una construcción conjunta en función de lo que ellos consideraban necesario para la escuela y sus alumnos y por lo tanto nosotros estábamos allí para pensar juntos.

Pudimos a pesar de todo intercambiar roles y trabajar con los alumnos intentando despegar a los docentes de su función para poder reflexionar desde el lugar del observador. En el área de Sociales, el prof. L tenía un estilo de organización de la clase más prescriptivo, con guías de estudio sobre los derechos civiles. La otra docente, la profesora G intentó trabajar la misma temática a través de situaciones de vida cotidiana que mostraban situaciones donde se violaban nuestros derechos civiles. Si bien las propuestas de trabajo parecían diferentes ambas tuvieron muchas limitaciones a la hora de abrir el debate, a pesar de que intentaban abrir un espacio de reflexión y escucha de las voces de los alumnos les resultó muy difícil salir de su rol docente, lo cual implicó en mucho momentos cerrar la discusión para hacer señalamientos de aprobación o desaprobación de opiniones de los alumnos.

Si bien organizar los talleres con los docentes implicó una dinámica de trabajo compleja creemos que empezamos a darnos respuestas a algunos de los interrogantes que nos planteamos como equipo de investigación. Durante los inicios de la puesta en marcha del proyecto nuestra preocupación se centraba en la poca problematización y la falta de conflictos. Este fue nuestro nudo central que nos permitió darnos una organización que nos llevaría a lograr nuestro objetivo materializándolo en la puesta en marcha de los talleres.

Este tipo de propuesta, diferente a las prácticas cotidianas de la escuela, generó algunas movilizaciones por parte de los docentes y alumnos. A modo de ejemplo: cuando se plantea organizar el Código de Convivencia la discusión se centró entre "los deberes y los derechos". En uno de los talleres se debatió sobre la vestimenta que los alumnos deberían llegar a la escuela, G (docente de noveno año) expresa: *"Si, sabían que no se podía negociar ni con el gorro ni con el guardapolvo porque esa era obligatorio para todos, ah, pero bueno, los que vienen en pollera que vengan en pollera más larga, pero eso era para discutirlo...ellos saben hasta donde son sus derechos, dónde están sus obligaciones y en dónde están sus deberes. Pero también presionan mucho hacia el adulto, siento yo esa presión hacia nosotros..."* Cuando se abre la discusión sobre qué pautas es necesario establecer en cuanto al uso de la vestimenta, entra en juego lo que los alumnos desearían, vividos por ellos como un derecho, y lo que la escuela les impone como un deber. Ante esta situación la docente se encuentra en una disyuntiva que no puede resolver. ¿Cómo construimos en el marco de un Código de Convivencia los derechos y los deberes?

Otra situación que problematizó fueron las opiniones de un grupo de alumnos sobre la metodología de trabajo de una docente. En uno de los espacios de taller los adolescentes expresan disconformidad sobre su modo de enseñar y su forma de evaluar. Se aborda el tema explicándoles a los alumnos que era necesario que ellos charlaran con la docente aquellas cosas que le preocupaban. La docente por otra vía se entera de los comentarios de los alumnos manifestándose bastante molesta por esta situación, dispuesta a no concurrir al viaje de egresado. Por otro lado, la docente a cargo de los talleres (Prof. G) se siente responsable de lo ocurrido, haciéndose cargo de la situación charlando con la docente cuestionada.

¿Qué nos pasa a los adultos cuando los alumnos emiten juicios sobre nosotros?

Estos dos ejemplos intentan ilustrar minimamente algunas situaciones significativas sobre lo acontecido en estos espacios de reflexión y participación que nos propusimos organizar.

Consideramos que los alumnos han hecho uso de sus palabras y expresaron sus opiniones e ideas. En cuanto a los docentes creemos que les ha ocasionado cierta incertidumbre y temores en cómo enfrentar las problemáticas planteadas. Prof. G expresa: *"Si uno abre el espacio ellos van a decir las cosas. No sé si son acertadas o no, desde... dónde las dirán, pero van a decir cosas.. nosotros tenemos que poner un límite, porque se van de tema. Entonces, eh... cuando te empiezan 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. Se me hace a mí ¿No?"*

Esto nos da pie para preguntarnos si es necesario ponerle freno a estas situaciones que nos desbordan o no nos sentimos preparados para abordarlas. El tema central será entonces en cómo construir herramientas, conjuntamente con los docentes, que nos posibilite el tratamiento de algunos de los problemas planteados e intentar dar respuestas a aquellas situaciones que nos movilizan.

"Proyecto de Lengua":

Consistiría desde lo previsto en trabajar el discurso político desde varios lados:

- a.- Analizar discursos y reconocer su estructura.
- b.- Aprender a sostener un juicio, argumentar, debatir.
- c.- Elaborar discursos, exponerlos y enfrentarlos.

El supuesto era que con esto trabajarían las dificultades de expresión de los alumnos y los ayudarían a mejorar su expresión, así como su capacidad de defensa "verbal".

Comenzamos a acompañar el proceso de trabajo principalmente con una docente histórica de la institución, que en un turno se desempeña como profe de Lengua y en el otro como bibliotecaria, siendo una referencia muy fuerte tanto para sus pares como para los alumnos que en todo momento recurren a ella. El trabajo que inicialmente fuera pensado en torno al análisis y desarrollo de capacidades discursivas críticas y autónomas en los alumnos, comenzó con propuestas de trabajo que generaban fuerte expectativas en la docente, aunque no tanto en los integrantes del equipo de investigación, dado que entendíamos que las actividades elegidas estaban muy lejos de poder implicar a los alumnos. (A modo de ejemplo, el análisis de un discurso de Nelson Mandela). Sin embargo, fue la propia evolución y reacción de los alumnos, la que permitió el desarrollo de actividades más convocantes e implicantes, en conjunción con la constante problematización y permeabilidad de la docente, quien recurría permanentemente a la pregunta como recurso que estimulaba el intercambio y con una actitud de escucha y de aprendizaje respecto de la perspectiva de los adolescentes en relación con el tema planteado. De este modo el trabajo concreto con los alumnos derivó en una experiencia rica e interesante, en la medida que se generaron instancias de debate que los implicaban en tanto adolescentes pertenecientes a una comunidad sometida a condiciones precarias de vida. Discusiones en torno al robo, a la violencia policial, a la utilización de tatuajes y el mensaje que los mismos expresaban, fueron generando un nivel de intercambio muy fuerte, que interpeló también a la docente y a los representantes del equipo de investigación.

Resulta interesante destacar dos cuestiones que tuvieron fuerte presencia tanto en el debate con los chicos como en las charlas posteriores con la docente. Por un lado, la referencia a derechos individuales; a no ser discriminado, a que respeten tus elecciones, a ser aceptado, a que la policía no te pegue, a votar a quien querés. Y por otro, la anulación del conflicto; esto es así *"hoy vimos como son las cosas, todo lo negativo"* (Prof. De Lengua) pero si nos damos cuenta puede ser de otra manera *"quiero ver si tienen esperanza, que vean que hay una luz en el camino"*. (Prof. De Lengua)

En este sentido creemos que la docente se sintió interpelada a través de estas actividades intentando entender como viven y piensan para ayudarlos a reflexionar de otra manera que mejore su situación. De todos modos la propia interpretación de la docente nunca pudo salir de la explicación de esta realidad como producto de conductas individuales (conformismo, desesperanza, lo fácil), sin perjuicio de que se responsabilice al Estado por el fomento de las mismas.

Anexo II. – Repercusión de prensa local.

Diario: “El Diario”. Sección: “El diario en la escuela” (sale todos los viernes).

Paraná, viernes 10 de marzo de 2006. Por Mónica Borgogno.

“Maestros que aprenden y enseñan a participar y opinar”. Investigación: Crearon espacios de participación genuina y toma de decisión.

Un encuentro de investigadores y directivos de diversas escuelas se realizó en Paraná, para intercambiar experiencias institucionales de formación ciudadana. Todos parecen coincidir en que no basta conocer los derechos de las personas, hay que aprender a defenderlos.

Investigadores y directores de escuelas de todo el país, que vienen trabajando y enseñando cuestiones ligadas a la ciudadanía, la participación o la defensa de los derechos ciudadanos, estuvieron en Paraná en el marco del encuentro propiciado por el equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER), que desde 2004 estudia “Educación y ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social”.

Dicha instancia se hizo con el fin de que las distintas experiencias en marcha puedan aportar y revisar “esta investigación participativa en donde el desafío es metodológico y teórico, pedagógico y político”, y cuyo objetivo es poder arribar a “una propuesta que pueda ser alternativa respecto de lo que está instalado de manera hegemónica como aquello que se entiende debe ser la educación ciudadana”, explicó el profesor Germán Cantero, director de la investigación.

Docentes que durante muchos años, pusieron en marcha proyectos alternativos y que educaban para un proceso –pedagógico y político- emancipador, estuvieron el fin de semana pasado reunidos en la Facultad de Ciencias de la Educación para intercambiar ideas.

Experiencias.- Alba Salesse, integrante de la Fundación Gente Nueva y directora de la escuela infantil Mundo Nuevo de Bariloche, fue una de las que participó en este encuentro de trabajo.

En diálogo con EL DIARIO comentó como impulsan la educación popular en el propio sistema formal y en espacios no formales.

“Tratamos de plantear a los docentes que son constructores de conocimiento y no simples ejecutores; tratamos de unir práctica, acción y reflexión” y desde la escuela infantil, trabajan la cuestión de la ciudadanía con alumnos y padres, “a partir de la ética del cuidado, del restablecimiento de los vínculos, de la Autoevaluación y cuidado de las personas” señaló.

“A nivel docente, tratamos de abrir la escuela a partir de otras formas de toma de decisiones y de protagonismo, viendo de qué manera los padres pueden participar no sólo escuchando sino opinando sobre el currículum” añadió.

Respeto.- Con 20 años de experiencia al frente de la escuela N° 926 de Paraje El Vizcacheral, en el impenetrable chaqueño, Mónica Zidarich intenta el respeto por la lengua, los saberes y la cultura wichí, a la que pertenece la mayoría de sus alumnos.

La misión institucional es lograr “el involucramiento en la vida comunitaria e institucional, tratar de construir una escuela de la que la comunidad se apropie”, contó. Y lo lograron: “En la presencia permanente de padres y abuelos que van con o sin motivo a la escuela, en el uso de la palabra que se les da a los padres o abuelos no solo en los actos escolares sino en cualquier momento, pasan a las aulas y le transmiten algo a los chicos o los maestros”, relató Zidarich.

Lo innovador de esta gestión escolar radica en “tener en cuenta los distintos modos de comunicación. La cultura wichí tiene una manera mucho más pausada de hablar, donde el grito, el enojo, la exaltación quedan fuera de lugar. Además, se trata de respetar las propias maneras que la gente de la comunidad tiene para resolver los conflictos”, rescató la directora.

Al sur.- Desde el equipo de investigación de Política Educativa de la Universidad Nacional del Comahue, desde hace años trabajan en función de la experiencia que se está llevando adelante en una escuela rural –cuyo director es Fernando Russo- ubicada en el Alto Valle de Río Negro.

Según informaron, con la intención de dar más protagonismo a la comunidad, esta institución supo crear espacios de participación de padres y alumnos, en los que la gente expresaba lo que pensaba acerca de la escuela que tenían y la que querían; o bien, desarrollar talleres extra escolares para docentes, en los que se los formó en materia de educación popular. A partir de ahí se fue modificando el currículo, las formas de organización y resolución de conflictos. Por otra parte, esta escuela fue haciéndose cargo de las demandas de capacitación de los jóvenes del lugar, empezó a ofrecer talleres laborales y se hizo un vivero. Con lo producido en el vivero escolar, los estudiantes pueden intercambiar plantines en el club de trueque local.

Una integrante del equipo describió la presencia que la escuela tiene en la comunidad: “La institución hace denuncias públicas en prensa, frente a problemas de desnutrición, maltrato u otras problemáticas observadas al interior de la institución”.

Textual.- “Es imposible formar en valores cuando se trabaja en instituciones verticales o sin espacios de participación genuina y decisoria”, dijo Cristina Giudici, otras de las directoras invitadas, con más de 40 años como docente en escuelas de Santa Fe. Actualmente, Giudici participa en Capacitación Docente en la Asociación Mutual del Magisterio santafesino (Amsafé). El eje de su gestión al frente de escuelas siempre fue “la democratización institucional, en el compromiso de un trabajo que excede el horario escolar”, dijo y luego resaltó: “Es difícil educar en valores de ciudadanía en una sociedad que niega la ciudadanía”.

Acerca del compromiso ético y político de los docente.- (reflexión ubicada debajo de la foto tomada en el encuentro)

La investigación que se hace en la Facultad de Ciencias de la Educación es la continuidad de otro estudio referido a las “Reformas educativas y nueva ciudadanía. Argentina: determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica”.

El propósito de esta nueva fase es estudiar la contribución de variadas experiencias alternativas a una educación ciudadana de niños de sectores populares, capaz de ofrecer resistencia a los procesos de exclusión social. Su director, el profesor Germán Cantero, contó que el sentido de este estudio es acercar propuestas que puedan contribuir a la definición de un nuevo “sujeto político” capaz de aprender “social y colectivamente que la ciudadanía se gana y se consolida en la lucha por obtenerla, y esa lucha empieza en la escuela, en un proceso de aprendizaje que es altamente complejo, que recoge los antecedentes de la educación popular en América Latina y apunta a instalarla en las propias escuelas públicas”, describió el investigador.

“Las escuelas forman parte de una realidad más amplia, de la que deben nutrirse para construir sus propios proyectos pedagógicos. Esta tarea requiere docentes con sensibilidad e indignación por no poder soportar la exclusión de los chicos. Es decir, asumir un posicionamiento ético y político respecto de lo que significa ser docente”. La educación ciudadana –definió- pasa por hacer que el conocimiento que se construye en la escuela, sea de ruptura; que el currículo surja de una problematización de la realidad social; que los

chicos no sólo aprendan a conocer sus derechos sino a defenderlos, lo cual requiere una práctica.