

Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas. Vol. 1

Autor:

Cantero, Germán

Tutor:

Sirvent, María teresa

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Doctorado

TESIS


Para obtener el grado de
DOCTOR EN FILOSOFÍA Y LETRAS

*“Prácticas de gobierno escolar
como prácticas de educación
popular en escuelas públicas”*

Directora de Tesis y Consejera de Estudios:
Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.)

Doctorando: Germán Roberto Cantero

"Prácticas de gobierno
escolar como prácticas
de educación popular
en escuelas públicas"



Para ellos...

***A mis nietos: Santiago, Valentín, Nino y Lumi,
En memoria de mi madre y de mis abuelos Ana Delia y Olegario.***

*En la esperanza que este esfuerzo se sume a otros que, por millones, procuran
abrir caminos para que la cultura que hoy hegemoniza al mundo deje de ser
una carrera hacia un abismo genocida y suicida; y ellos comiencen a respirar
otra que dignifique la vida y permita su despliegue en justicia y libertad para
todos, incluida la madre tierra que hoy clama por sus derechos.*

Esta obra posee una licencia definida por el autor, por lo tanto se distribuye bajo Licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

AGRADECIMIENTOS:

A mi directora y consejera de estudios, María Teresa Sirvent, por su acompañamiento paciente y sabio; a Anita, mi compañera de toda la vida, por su infinita y amorosa paciencia, implacable lectura y su disculpa por tantas postergaciones; a mis hijos Gabriela y Germán, a mi grupo familiar más cercano y a mis amigos, por su comprensión de los tiempos retaceados y las charlas y asados diferidos; a los protagonistas e impulsores de las prácticas objeto de esta tesis, personas entrañables a quienes reconozco como *mis maestros* y que, con su generosa apertura y enorme disponibilidad, hicieron posible esta tesis; a quienes fueron los informantes claves que me remitieron a ellos: Nuri García, Patricia Redondo, Nora Grinóvero, Susana Pose, Silvia Barco y Gaudêncio Frigotto; a mis informantes- referentes: Ovide Menin (in memoriam), Amanda Tubes y Marta Tomé; a la Mutual de los sindicalistas docentes de Santa Fe (AMMSAFE), que hizo posible reunir e interactuar en la Capital de esa provincia a todos aquellos directores y maestros que testimoniaron para este tesis; a Francisco Beltrán Llavador, cuya invitación a investigar juntos la *nueva ciudadanía* que se comenzaba a instalar con la hegemonía neoliberal (en Argentina y España), me conectó con la educación política como preocupación central desde los '90; a Susana Celman, amiga y compañera de todo nuestro itinerario de investigación colectiva y a los queridos compañeros de los sucesivos equipos que coordinamos y que, procedentes de las universidades nacionales de Entre Ríos y Luján, colaboraron en la producción que me sirvió de apoyo para este último tramo de investigación en soledad; a las marcas indelebles de aquel joven profesor, Solidario Romero, que incidieron en la opción político-pedagógica que me condujo a esta tesis 45 años más tarde; a la querida Nélide Landreani (Nina) por una interpelación que aún me acompaña ; al respaldo institucional permanente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER; a los reconocimientos y estímulos de la Universidad Nacional de Luján, y a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cuyo régimen normativo hizo viable este proyecto.

A los compañeros docentes del Área de Gráfica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, Regina Kuchen, Fortunato Galizzi, María Lucrecia Grubert, María Florencia Hernández Ross, por el diseño de las tapas y textos de esta tesis y a Guillermo Hennekens, que inició esta relación de colaboración hace casi treinta años; al cineasta y docente de la misma Facultad, Luis Cámara, por sus ilustraciones fotográficas; a documentalista Manuel Castro, por su versión en DVD musicalizada, de la película "El último malón", de Alcides Greca; al Director del Instituto de Cine de Santa Fe, Rolando López, por la versión remasterizada de la película "Tire Dié" de Fernando Birri; a mi hijo Germán, por la edición y musicalización del video "Historias de un día" (de dos niños de la Escuela

Peña), grabado por el Grupo Mate Cocido de Santa Fe; a Stella Maris Modenesi, por sus infinitas desgrabaciones siempre a tiempo; a Hipólito Deharbe, por sus asesoramientos informáticos múltiples y a todos los que seguramente he omitido.

También gracias a Alejandro Toscano, que me ayudó a recuperar y mantener mi energía y armonía corporal; a María Elena Sain, que me abrió a un mundo de sensibilidad, emocionalidad y expresividad; a Natalia García Cervera, con quien aprendí a cantar la vida; a Ecio Bertellotti, que me ayudó a meditar sobre ella; a Raúl Kemerer, que cuidó de mi salud, y a Marcelo Martínez, que me guio en la vitalización y fortalecimiento mi cuerpo.

Sin todos ellos no hubiera llegado hasta aquí para dar gracias a la vida y conservar las energías y el humor suficientes para seguir siendo un estudiante a los 73 años.

Finalmente, gracias a mi ciudad, Paraná, la que besa un gran río, cuyas bellezas me obligaron a echar raíces en ella y cuyas pobrezas fueron el primer acicate para comenzar un largo trayecto de investigación educativa y social que, quizás, no concluya aquí... Por ahora me espera colgada una guitarra para que aprenda a acariciarla, una cámara para recorrer mi ciudad y, tal vez, un coro para seguir cantándole a la vida.

INTRODUCCIÓN.....	15
PARTE I	
ESTADO DE LA CUESTIÓN; MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA Y ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO:	
CAPÍTULO 1.....	23
Estado de la cuestión:.....	23
CAPÍTULO 2	
Marco teórico de referencia (itinerarios de reflexión y perspectivas teóricas que se han suscitado en el proceso de investigación):.....	37
SUBCAPÍTULO 1	
Los protagonistas de las prácticas investigadas:.....	38
• Sujeto que investiga y sujetos investigados:	38
• Los sujetos investigados como totalidades:	41
• Directivos y docentes como sujetos de género:	43
• Directivos y docentes como ciudadanos:	50
• Directivos y docentes como trabajadores:	53
• Directoras/es y equipos como funcionarios	57
• Directivos y docentes como profesionales:	59
• Directivos y docentes como intelectuales y trabajadores de la cultura:	62
• Directivos y docentes como militantes:	66
• Directivos y docentes como educadores:	69
SUBCAPÍTULO 2	
Los sujetos de opciones y prácticas.....	75
• Sujetos de las clases populares: subalternas y dominadas	75
• Sujetos de hegemonía y dominación; sujetos de emancipación liberación:	79
• Sujetos de tres grandes fracciones de clases populares:	85
<i>a. Marginados urbanos:</i>	85
<i>b. Trabajadores rurales, campesinos y chacareros:</i>	90
<i>c. Pueblos originarios, pueblos indígenas:</i>	97
o Los mocoví o moqoit	99
o el pueblo wichí	101
o Los mapuches	103

SUBCAPÍTULO 3

Las prácticas de gobierno escolar como currículo:	107
•Las prácticas desde el pensamiento crítico:	107
•Prácticas de autonomía:	109
•Democracia y paideia democrática:	111
•Prácticas de gobierno escolar:	113
•Prácticas de dirección y gestión escolar:	117
•Las prácticas en contextos y enfoques organizacionales:	122
•Las prácticas de gobierno, dirección y gestión como currículo total:	125

SUBCAPÍTULO 4

Prácticas de gobierno escolar como currículo de educación popular:	135
a) La educación popular, una categoría que sale al encuentro:	137
b) La educación popular en el ámbito del Estado, continuidades y rupturas materiales y simbólicas:	138
c) Auto-organización popular y pedagógica trasmoderna:	139
d) La educación popular, un viejo significante en la historia de la educación argentina:	140
e) "Cuando todo comenzó", una educación popular liberadora para América Latina; contextos y protagonistas:	142
f) Debates y opciones iniciales y sus marcas en una nueva atmósfera intelectual; resonancias subjetivas e imaginarios político-pedagógicos que se bifurcan, solapan ¿y reencuentran?	149
g) Eppur si muove... El aprendizaje de la lucha en el contexto de sofisticadas hegemonías y brutales coerciones. Opciones de fondo para la educación popular:	154
h) Algunas categorías específicas que organizan el debate actual en torno a la educación popular:	160
i) La educación popular desde el propio posicionamiento:	169
j) La educación popular en la escuela pública:	174

CAPÍTULO 3

Encuadre epistemológico y metodológico:	185
Tesis y <i>sub-tesis</i>	190
1.Dimensión epistemológica:	191
2.Dimensión de la estrategia general:	200

3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información:	
3.1 De la obtención de información:	209
3.2 De la descripción y el análisis:	211

PARTE II

LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE GOBIERNO ESCOLAR COMO PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN ESCUELAS PÚBLICAS. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO SOBRE LA BASE DE LA DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS CASOS Y EXPERIENCIAS INVESTIGADAS:	215
--	-----

CAPÍTULO 1

Los sujetos de opciones y prácticas en sus contextos. Sujetos de necesidades y derechos:	218
a) Contextos subjetivados:	218
• <i>Un vivir contemporáneo a las urgencias revolucionarias de los '70, a la respuesta del terrorismo de estado y a la recuperación del estado de derecho:</i>	219
• <i>Apostar a la democracia:</i>	222
• <i>Las marcas de los '90:</i>	223
• <i>Entre tragedias sociales y catástrofes 'naturales':</i>	227
• <i>Los sobrevivientes del exterminio del siglo XIX, el contexto de descubrimiento más oprobioso:</i>	228
• <i>Después de la crisis, con un dios que había llegado para pocos:</i>	228
• <i>Fuera del país, una lucha contagiosa en una atmósfera opresiva:</i>	229
• <i>Directores y docentes, entre la confrontación y el repliegue:</i>	229
b) Sujetos de opciones y prácticas, en contextos:	230
• <i>Todos, objetos de explotación:</i>	230
c) Sujetos de necesidades y derechos:	247
• <i>"Problemas estructurales":</i>	256
• <i>"Problemas urgentes":</i>	260
• <i>"Problemas intangibles":</i>	262
• <i>"Problemas nuevos":</i>	274

CAPÍTULO 2

Los sujetos productores de las prácticas; directores, equipos e instituciones de pertenencia:.....	278
Casos y experiencias, a modo de recordatorio:.....	279
Personajes centrales, comparación y mutuas referencias:.....	282

CAPÍTULO 3

Las prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular:.....	313
a) Prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas:.....	313
b) Prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados:.....	335
c) Prácticas orientadas a la construcción de viabilidad:.....	370
<i>Actitudes que viabilizan...</i>	371
<i>Descentramientos que posibilitan...</i>	372
<i>Iniciativas contagiosas, convocantes y articuladoras de múltiples apoyos:</i>	372
<i>Contextos y emplazamientos territoriales que facilitan y dificultan viabilidades...</i>	374
<i>Viabilizar los proyectos desde su construcción:</i>	375
<i>Múltiples estrategias y un solo propósito: viabilizar proyectos...</i>	376
<i>Estilos de gestión que posibilitan:</i>	378
<i>Concreciones que a su vez posibilitan y potencian otros logros...</i>	380

PARTE III

ANÁLISIS DE LA ESPECIFICIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL CONJUNTO DE LAS PRÁCTICAS Y DE SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD:	385
---	-----

CAPÍTULO 1

Análisis de la especificidad y significatividad político-pedagógica del conjunto de las prácticas:.....	387
a) Las prácticas desde su especificidad:.....	387
b) Las prácticas desde su significatividad:.....	396

CAPÍTULO 2

Análisis de las condiciones de posibilidad de las prácticas:	410
a) Desde las historias que permiten comprender:	410
• Compromiso unívoco con sujetos de derecho, pero dispersión en imaginarios y horizontes:	415
• Génesis de sus compromisos; emocionalidad e ideología:	418
<i>Orígenes de clase compartidos y/o proximidad física y social:</i>	418
<i>Sensibilidades gestadas en la infancia y juventud:</i>	419
<i>¿Una sensibilidad de pocos?:</i>	420
<i>Sensibilidades y opciones puestas a prueba:</i>	423
• Trayectorias de conformación política-ideológica que consolidaron opciones:	429
<i>Las marcas de referentes y lecturas:</i>	429
<i>Los límites claros del cóctel ideológico:</i>	435
<i>La Teología de la Liberación y el MSTM:</i>	436
<i>El Peronismo:</i>	437
<i>Un marxismo en clave latinoamericana:</i>	443
<i>Democracia participativa: una apertura que abreva en otras vertientes:</i>	444
b) Desde sus diferentes niveles de vulnerabilidad y permanencia, según sus posibilidades de apoyo y contención:	444
• La fuerza del colectivo:	450
• Una organización y una cotidianeidad que contienen:	450
• La pedagogía de la lucha:	453
• Una pedagogía omnilateral:	455

PARTE IV

CONCLUSIONES EN PROSPECTIVA Y RECAPITULACIÓN DE UNA HISTORIA	459
CAPÍTULO 1	459
Conclusiones en prospectiva:	459
<i>Los protagonistas de las prácticas investigadas:</i>	462
<i>Los sujetos de sus opciones y prácticas:</i>	463
<i>Las prácticas de gobierno escolar como currículo:</i>	466
<i>Las prácticas de gobierno escolar como currículo de educación popular:</i>	468

<i>La educación popular desde nuestro posicionamiento:</i>	469
<i>Opciones y prácticas desde los contextos subjetivados por sus actores:</i>	471
<i>Todos, objetos de explotación:</i>	473
<i>Sujetos de necesidades y derechos:</i>	474
<i>Para conocer:</i>	476
<i>Para iniciar en un ejercicio efectivo:</i>	476
<i>Para construirles viabilidad:</i>	477
<i>La especificidad político-pedagógica de las prácticas:</i>	478
<i>Las prácticas desde su significatividad político-pedagógica:</i>	479
<i>Historias que permiten comprender:</i>	481
<i>Un compromiso unívoco con sujetos de derecho:</i>	481
<i>Una relativa dispersión en cuanto a su imaginario y horizonte utópico:</i>	481
<i>Emocionalidad e ideología en la génesis de los compromisos:</i>	482
<i>El coctel ideológico que fogueaba aquella sensibilidad:</i>	484
<i>Criterios que aportan las organizaciones y movimientos sociales:</i>	485
a) La fuerza del colectivo.....	485
b) Modalidades de organización y vida cotidiana que sostienen:.....	485
c) En el caso específico del MST:.....	486
Reflexiones y proposiciones en prospectiva	487
<i>Contener y sostener:</i>	492
<i>Pensamiento crítico, sensibilización y autorreflexión:</i>	493
<i>"El arte sirve para trabar la maquinaria":</i>	501
<i>El humor y la risa:</i>	501
CAPÍTULO 2	
Historia Natural de la Investigación:	503
<i>Una preocupación como constante:</i>	503
<i>Un intento de "extender" la intensidad de una mirada:</i>	504
<i>Comprender y explicar; contener y sostener:</i>	506
<i>Emergentes de viejas historias y vacancias pendientes:</i>	506
<i>Múltiples triangulaciones en procura de mayor consistencia:</i>	508
<i>Un esfuerzo por recuperar prácticas, ámbitos y sujetos para los enfoques críticos:</i>	508
<i>Dos circuitos hermenéuticos y dos propuestas de lectura:</i>	509

<i>Una rutina de trabajo:</i>	510
<i>Conclusiones en una prospectiva propositiva que requiere romper moldes...</i>	511
<i>Bibliografía, entre lo previsto y lo emergente en los caminos del análisis:</i>	512
<i>Una simbología detrás de la gráfica e ilustraciones de este texto:</i>	513
BIBLIOGRAFÍA:	517
CURRÍCULUM VITAE:	555

INTRODUCCIÓN

Pertenezco a una generación que se formó con la representación del doctorado como una instancia autónoma de producción de conocimientos en la que, al cabo de una vida de docencia e investigación, se daba cuenta del propio proceso madurativo. Algo muy alejado de este presente en el que el doctorado es, entre otras cosas, un prerrequisito para el acceso a la cátedra universitaria.

La fractura traumática que significó la Dictadura, las condiciones de trabajo posteriores y la sumatoria de compromisos académicos asumidos compitieron luego con el progreso de esta tesis, iniciada, precisamente, en un período final donde las exigencias fueron crecientes.

Cierro con ella un largo proceso de trabajo colectivo de investigación, que inicié en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER en compañía de mi colega Susana Celman y que ahora concluyo en soledad. Sin el apoyo institucional recibido de esta Facultad y de la colaboración de sucesivos equipos que coordiné, este proyecto no hubiera sido posible.

El mismo surgió de una preocupación y de una utopía: una vieja preocupación que se actualiza permanentemente al observar que una enorme proporción de la población argentina carece de las claves para leer críticamente las situaciones que les generan sufrimiento social y subjetivo y la dificultad para ver en estas situaciones, precisamente, la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. La utopía me la transmitió Freire: hacer educación popular en la escuela pública, utopía que hoy percibo tan *inmodesta* como urgente.

Este trabajo también se alimentó de dos convicciones: a) que la matriz del pensamiento crítico y la actitud protagónica sobre la que habrá de reclamarse el derecho a la política como el derecho que abre la puerta a los demás, se constituyen a edades muy tempranas, y b) que el lugar privilegiado para generar las condiciones para que este pensamiento y esta actitud afloren, con todo el respeto y cuidado que requiere la infancia, es allí donde están los más pequeños del pueblo, los hijos de las clases subalternizadas, los millones para los cuales hay que disputar el Estado y lo público.

Sin embargo, lo que hemos descripto como contexto de finalización de esta tesis permite avizorar condiciones particularmente adversas para esta disputa. A nivel regional y nacional se observa un alarmante y acelerado deterioro del estado de derecho y de la institucionalidad democrática, en el marco de un neoliberalismo particularmente agresivo.

Desde la insoslayable preocupación que este nuevo contexto suscita y en la pequeña escala de lo microescolar y microsocioal, esta tesis permite sostener que un puñado de experiencias político-pedagógicas en escuelas públicas, venciendo enormes dificultades, logró generar condiciones para que algunos colectivos estudiantiles, sus familias y sus entornos sociales identificaran las situaciones que les generaban sufrimientos sociales y subjetivos, las desnaturalizaran, problematizaran e, incluso, iniciaran la experiencia misma de transformarlas desde sus acotadas posibilidades.

Esto fue posible porque quienes alentaron y coordinaron dichas experiencias, habiendo construido un margen considerable de autonomía, hicieron de sus prácticas de gobierno escolar expresiones de educación popular en sus respectivas instituciones, al hacer de estas situaciones y de los sujetos concretos que las padecen el punto de partida y reorganización del currículo prescripto.

Se trató de un conjunto de directores y docentes, cuyas historias de vida y biografías permitió comprender cómo estas experiencias fueron posibles (sub-tesis 1).

Al comparar luego dichas experiencias (surgidas por iniciativas de pequeños grupos) con las contenidas y sostenidas dentro de sujetos colectivos más amplios (una organización y dos movimientos sociales), se obtuvieron algunos criterios para alentar experiencias análogas pero sostenibles en el tiempo (sub-tesis 2); habida cuenta que ninguna de las primeras pudo tener continuidad por estar sujetas a los avatares de las vidas individuales de quienes las impulsaron.

De esta manera, desde la significatividad político-pedagógica que se argumenta para ellas, desde la criticidad, sensibilidad y compromiso que evidencian las vidas de quienes las promovieron y desde el discernimiento de las condiciones de viabilidad, sostenibilidad y consolidación de sus prácticas, se arriba ahora a un conjunto de saberes para la acción, factibles de ser retomados por el o los sujetos históricos que, en este país y la región, emerjan para hacer educación popular en un sistema radicalmente público. Una pequeñísima contribución entre tantas, pero suficiente para plenificar el sentido político de una vida individual que ha hecho de la investigación una militancia.

La construcción del soporte empírico de este pequeño aporte se realizó en dos niveles de consistencia teórica: el de los estudios de caso (producto de investigaciones anteriores coordinadas por este tesista y resignificadas en sus objetos¹) y el de las experiencias *más allá de los casos* (ocho en total);

1. Los casos fueron tres, pero uno fue reservado para distinguir entre la especificidad de las prácticas de educación popular y las prácticas de educación ciudadana crítica, un recorte más grueso.

un intento de hacer *extensivo* un abordaje *intensivo*, abarcando prácticas político-pedagógicas con sujetos de los tres grupos mayoritarios de las clases subalternas: los marginados urbanos, los pueblos originarios y los campesinos. Los casos y las experiencias se ubicaron en cuatro regiones geoculturales argentinas: el Litoral, el Conurbano Bonaerense, el Impenetrable Chaqueño y la Patagonia, y una fuera del país, en el sur de Brasil.

El trabajo se realizó recorriendo dos circuitos hermenéuticos o interpretativos: el de los casos y experiencias descriptos y analizados en sí mismos, y el del análisis transversal y comparado de este conjunto, orientado a la construcción de categorías de mayor alcance y abstracción, con los que se ha intentado sostener el argumento central y los complementarios de la tesis.

El texto que recorre aquel primer circuito, con el *amasado empírico* de esta investigación, ha sido ubicado como anexo de casos y experiencia (CEA) del texto principal o segundo circuito.

Surgen así dos alternativas de lectura, una más analítica y exhaustiva que se inicia en el primer circuito anexo y otra más sintética que, recorriendo el texto principal, remite permanentemente al texto adjunto para documentar sus aseveraciones.

Este texto principal se ha estructurado en cuatro partes:

La Parte I en la que se expone el estado de la cuestión en torno al objeto de estudio (Capítulo 1); se elabora el marco teórico de referencia, a manera de un itinerario de reflexión sobre las perspectivas teóricas y categoría centrales que organizan el análisis, desde lo suscitado por el propio proceso de investigación (Capítulo 2), y se da cuenta de la propia opción epistemológica, de la estrategia general de la investigación diseñada y de las técnicas de obtención y análisis de información utilizadas (Capítulo 3).

El capítulo referido al marco teórico, se ha organizado en cuatro núcleos de desarrollo conceptual que se presentan como cuatro sub-capítulos para una mejor comprensión. El sub-capítulo 1 se orienta a la comprensión de los protagonistas de las prácticas estudiadas (directivos, equipos docentes y otros actores del medio circundante); el sub-capítulo 2, describe a los sujetos que dieron sentido a las actuaciones de aquellos (niños, jóvenes y grupos sociales y socio-étnicos² de pertenencia) y procura conceptualizarlos desde una perspectiva socio-crítica; el sub-capítulo 3, propone un abordaje teórico alternativo/confrontativo de las prácticas de gobierno, dirección y gestión

2. En el caso de los pueblos originarios comprendidos en la investigación.

escolar observadas y/o testimoniadas, y el Sub-capítulo 4, ahonda en la significatividad política de dichas prácticas en tanto currículos de educación popular en escuelas públicas, tratando de identificar las particularidades y condicionamientos de las mismas en estos ámbitos de educación formal.

La Parte II, aborda las prácticas institucionales de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas y la construcción del objeto sobre la base de la descripción y análisis transversal comparado de los casos y experiencias investigadas. Específicamente se comparan: los colectivos sociales de procedencia de los niños que motivaron opciones y prácticas; sus respectivos contextos de tiempo y lugar, y sus necesidades y derechos (Capítulo 1); los sujetos que leyeron estos contextos, comprendieron las necesidades de aquellos niños y sus familias y reaccionaron frente a los derechos conculcados (Capítulo 2), y las prácticas de gobierno escolar que desarrollaron para intentar modificar en algo sus situaciones (Capítulo 3).

La Parte III, se dedica al análisis de la especificidad y significatividad político-pedagógica del conjunto de las prácticas y de sus condiciones de posibilidad. En Capítulo 1, el análisis de la especificidad se efectúa por *contrario sensu* comparando las desarrolladas por el caso reservado, como ya se adelantó, como representativo de un *recorte más grueso*, el de una educación ciudadana crítica (una escuela rural de Entre Ríos) con el resto de los casos y experiencias. Todo esto considerando, sin embargo, los bordes lábiles –siempre en movimiento– que separan las experiencias alternativas de las de ruptura u oposición. En este Capítulo se argumenta también sobre la significatividad político-pedagógica de las prácticas de gobierno escolar analizadas, en tanto expresiones de educación popular en escuelas públicas (núcleo de esta tesis); ubicándolas en relación con los sentidos que se han considerado propios de la tradición latinoamericana al respecto y sosteniendo esta significatividad en todo el decurso del proceso que en cada situación implicó: desde sus propósitos hasta la iniciación en derechos, en particular en el derecho a la política.

En el Capítulo 2 de esta Parte, se argumenta en relación a las dos sub-tesis, ambas orientadas a intentar comprender/explicar cómo estas experiencias fueron posibles: a) desde las historias de vida de sus protagonistas centrales (que incluyen sus procesos de socialización primaria; sus trayectorias educativas; sus protagonismos sociales; sus opciones ideológicas; sus modos de entender y asumir la docencia y la función directiva; sus capacidades para construir poder y legitimidad, logrando considerables niveles de autonomía relativa e, incluso, algunos indicios de sus rasgos de personalidad), y b) desde un análisis comparado de sus diferentes niveles de vulnerabilidad y permanencia, según sus posibilidades de apoyo y, sobre todo, de contención o no en organizaciones y movimientos sociales.

La Parte IV, comprende un desarrollo de conclusiones analíticas y en prospectiva (Capítulo 1), que culmina con el esbozo de algunas líneas de acción -emergentes de la empiria y de experiencias y lecturas recientes de este tesista- orientadas a la formación de futuras generaciones de educadores militantes en tres ejes: el de la criticidad, la sensibilidad y la reflexión, que puedan sostener una utopía concreta de educación popular en escuelas radicalmente públicas, desde el sostén de un nuevo sujeto histórico que se vaya constituyendo en el país y la región.

En el Capítulo 2 se relata en primera persona la historia natural de esta larga investigación, desde su esbozo inicial, su primer proyecto y el actual, una vez reformulado.

Esta Parte incluye, finalmente, la Bibliografía utilizada en todo el decurso de esta tesis.

En cuanto a la organización del texto que recoge los Casos y Experiencias individualmente considerados (como primer circuito hermenéutico que se anexa al texto principal), se ha seguido un esquema que varía en parte según la particularidades de cada caso y experiencia y según se trate de experiencias surgidas de iniciativas de pequeños grupos o, por el contrario, contenidas en sujetos colectivos más amplios. Cada caso y experiencia, *más allá de ellos*, incluye una caracterización de la institución en su contexto; la presentación de su personaje o personajes centrales y sus equipos (cuando corresponde); la descripción y análisis de proyecto y sus prácticas, y finalmente, la historia de vida propiamente dicha o una pequeña biografía de aquel personaje o personajes centrales que permite un primer nivel de comprensión de cómo estas experiencias fueron posibles. En el caso de los sujetos colectivos que contuvieron experiencias escolares (una organización y dos movimientos sociales), se aportan además informaciones sobre las características específicas de cada uno, dentro de un proceso que se historiza brevemente y, para la experiencia que se analiza fuera del país (dentro del MST en Brasil), se realiza, además, un análisis comparado de los respectivos contextos históricos nacionales, a fin de valorarla desde estas distinciones contextuales.

Dado el tiempo transcurrido entre la primera presentación, en la que se adjuntaba el CV de este tesista, se acompaña anexo a este cuerpo principal de la tesis un nuevo CV, en el que se incorporan los antecedentes de este largo tramo (mayo de 2000 – marzo de 2018).

PARTE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN; MARCO
TEÓRICO DE REFERENCIA Y
ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO
Y METODOLÓGICO:



PARTE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN; MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA Y ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO:

CAPÍTULO 1

Estado de la cuestión:

Al reorientar parcialmente el objeto de esta investigación³, fue necesario actualizar el estado del debate sobre el mismo para fundamentar su relevancia y eventual vacancia al respecto.

En este sentido, cabe mencionar como antecedentes los propios proyectos de investigación (ya detallados), dirigidos por el que suscribe y la colega y compañera Susana Celman y que contaron con la contribución de sucesivos compañeros de equipos. Estas producciones colectivas aportaron a esta tesis una vasta información secundaria que sirvió de base al estudio de los casos analizados, desde otro objeto de conocimiento y foco de análisis.

En relación con otros antecedentes, la selección se realizó en coherencia con el enfoque epistemológico que más adelante se desarrolla. Es decir, dentro del enorme universo de investigaciones cuyos objetos han sido o son concurrentes al de esta tesis, se escogieron aquellas cuyos contextos de descubrimiento han sido análogos⁴, cuyos enfoques político-teóricos se han inscripto dentro de una perspectiva crítica de las ciencias sociales y las humanidades y cuyas prácticas pedagógicas se arraigan, directamente o indirectamente, en la tradición latinoamericana de educación popular. Prácticas que, además, confrontan con las que, en lo local y lo global, expresan los propósitos político-educativos del megasistema complejo, autorregulado y adaptativo al que más adelante se hará referencia y que, obviamente, tiene su propio proyecto de educación ciudadana. En otras palabras, prácticas que se inscriben, aún desde su diversidad, en una misma lucha cultural.

Dichos antecedentes se ordenan en consecuencia desde los contextos más próximos (nacionales) a los más lejanos dentro de la región latinoamericana. Antes de presentarlos, cabe aclarar que ninguno de estos trabajos se propuso focalizar sus análisis en las prácticas de gobierno escolar y explorar su significación, en tanto componentes de un currículo total, como prácticas de educación popular en escuelas públicas.

3. Presentación formalizada el 2/7/10. Ver detalles en "Historia Natural de la Investigación".

4. Como se ha afirmado en una publicación reciente "son los propios contextos históricos y sus sujetos los que dan sentido y consistencia a las construcciones teóricas que sobre ellos se elaboran" (Cantero, G.: 2015:110). Por ende, *el estado de la cuestión o del arte*, debe buscarse entre contextos análogos y sujetos semejantes, por los sentidos que asignan a sus prácticas y las referencias en que se sustentan.

Ordenando a todo este conjunto de trabajos (propios y ajenos) deben citarse -en primer lugar- aquellos que, sin hacer foco en las prácticas institucionales, intentaron indagar sobre las regulaciones, primero, y sobre las alternativas, después, en materia de educación ciudadana (un recorte de objeto, desde luego, mucho más amplio que el de la educación popular):

- Cantero, G., Celman, S. y equipo (2002): "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía – Determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica" – Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Paraná. Este proyecto consistió en un estudio de casos (Conurbano bonaerense y provincia de Entre Ríos) sobre las condiciones de educación ciudadana impuestas por las reformas en educación, entendidas como regulaciones sociales, a través de un conjunto de dispositivos (condiciones laborales docentes, formación docente continua, evaluación de sujetos e instituciones y materiales educativos).
- Cantero, Germán, Celman, Susana y equipo (2008): Proyecto: "Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social" – Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná. Trabajando también sobre casos del Conurbano y de la provincia de Entre Ríos, este proyecto investigó sobre las posibilidades y limitaciones de construcción participativa (equipo-escuelas) de experiencias de educación ciudadana de pretensiones alternativas; intentando hacer de la investigación una forma de construcción compartida, acompañamiento, triangulación y análisis teórico de experiencias alternativas (la intervención como forma de producción de conocimientos y prácticas).

También cabe mencionar como antecedentes dos trabajos que abordaron un tipo de práctica institucional, el de la gestión escolar (sin incluir las prácticas de gobierno y proponerlas como una categoría en sí), y la analizaron desde una perspectiva teórica alternativa a las dominantes. Uno, en su relación con logros escolares poco frecuentes; el otro, con la responsabilidad ciudadana:

- Cantero, Germán, Celman, Susana y equipo - 1998: La Gestión Escolar en Condiciones Adversas – Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná. Este proyecto intentó comprender la relación entre ciertos estilos de gestión y los logros pedagógicos significativos de escuelas que, en condiciones adversas, atienden a niños de clases populares. En este sentido, procuró también dar evidencias de la convergencia de factores e historias que desmienten las explicaciones de cierta experticia internacional sobre las llamadas "escuelas exitosas".
- Sverdlick, Ingrid: "La gestión escolar como currículum - El estilo de la gestión

y la responsabilidad ciudadana. Un estudio de caso"; tesis de doctorado radicada en la Universidad de Málaga, que tuvo como espacio de formulación y desarrollo inicial el propio ámbito del proyecto de investigación que dirigió entre 1994 y 1998, en el ámbito de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Esta tesis, centrada en un caso de escuela de la Ciudad de Buenos Aires, intentó responder a las siguientes preguntas: "¿Cómo se construye una gestión, cómo se institucionaliza un estilo de gestión, en qué medida el estilo de la gestión operando como currículum influye en la construcción del ciudadano/a?; ¿Cuál es el significado que tienen las rutinas y en qué medida se vinculan a la construcción de la ciudadanía en la actualidad?; ¿Qué concepción de ciudadanía está promoviendo la escuela de hoy?"

En cuanto a investigaciones que sí abordan experiencias de educación popular en escuela públicas, pero sin hacer foco en las prácticas institucionales como currículum, cabe mencionar los siguientes trabajos:

- Hillert, Flora M. y equipo⁵: "La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en las representaciones y las prácticas de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares"(UBACYT 2008-2010 y 2011-2014). Se trata de una investigación sobre experiencias secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que analiza los sentidos que los docentes y los estudiantes elaboran y sostienen en sus representaciones y prácticas, como subjetividad colectiva e individual construida en espacios áulicos y no áulicos. Esta construcción de sentidos se considera clave por su contribución a la calidad de la educación del nivel, a la permanencia de los estudiantes en él y a la sociedad, en términos de saberes ciudadanos, laborales y académicos. Esta investigación, junto con un proyecto de extensión desarrollado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, entre 2005 y 2006 y un relevamiento mediático de los Premios Presidenciales "Escuela Solidarias", de otros programas oficiales y de medios periodísticos, constituyó la base para un análisis titulado: "Educación democrática y popular en la escuela pública" (Hillert, Flora: 2015) que procuró responder a la pregunta: ¿Qué puede caracterizar a una institución que educa en sentido democrático y popular, crítico y emancipador" (Ibídem:65).

- Martins, Fernando José y Da Silva Comilo, Maria Edi: Educación popular: investigación participativa y formación constante (2015). Este trabajo consistió en una investigación-acción participante (IAP) en una escuela

5. Flora M. Hillert; Natalia Galdopórpora; Ana Martina Greco; Patricia Ingénito; Viviana Lewinsky; Andrea Luchansky, y Maia Reisin: La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica; Revista del IICE/33 (2013).

rural municipal del Estado de Paraná (Brasil), como parte de un proyecto de extensión permanente entre la Universidad Provincial del Oeste de Paraná, Campus Foz de Iguazú (UNIOESTE) y el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST). Este proyecto se propuso evidenciar los vínculos entre la IAP, la necesidad constante de las escuelas de establecer relaciones con la comunidad y las exigencias de autoformación docente emergentes de estos vínculos.

- Vázquez, Silvia y Di Pietro, Susana (2010). Una investigación radicada en la Universidad Nacional de Luján, que se denominó "Experiencias Pedagógicas Populares en la Escuela Secundaria – Sistematización y análisis de tres casos". La misma se propuso comprender aquellas experiencias de educación secundaria que habían logrado alterar el modelo hegemónico de escolarización secundaria, caracterizado por las colegas como selectivo, autoritario y fragmentado. Los casos elegidos para su estudio fueron: una Escuela Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires, una Escuela de Reingreso de la CABA, un Centro Educativo para Adultos Trabajadores de la Provincia de Río Negro y un Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural de la Provincia del Chaco. Esta investigación contó con apoyo económico de la CTERA. De acuerdo con su informe final, las rupturas más evidentes en todas las experiencias estudiadas tuvieron que ver con la centralidad asignada a los estudiantes como sujetos individuales y colectivos pertenecientes, en todos los casos, a diversos grupos del campo popular.

Desde trayectorias iniciales de investigación que eventualmente podrían consolidarse y ampliar el estado del arte a futuro, caben mencionar:

- Giordano, Andrea (Rosario, 2015), una tesina de grado: "La escuela al encuentro de la educación popular" que analiza una experiencia de docentes rosarinos, que desde hace varias décadas ('80) y en una Escuela Particular, introdujeron la metodología de trabajo de Paulo Freire en el espacio áulico para la inclusión de niños con diversas discapacidades. En este marco, la tesista estudia las posibilidades de articulación de la educación popular en el espacio formal de una escuela. La peculiaridad de esta investigación consiste en que la misma se inscribe en un trabajo realizado en el marco de una carrera de Trabajo Social (Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR).

- Pegoraro Bertineti, Elizane, Vergara Pereira, Ana Lúcia y Afonso Oliveira, Neiva; avance de una tesis de maestría titulada: "Educação popular na escola pública: o valor da origem e cultura dos indivíduos". Bajo la forma de ponencia publicada en los Anales de la Universidad Federal de Santa María (Brasil), este avance es presentado en el año 2004 por un grupo de

mastrandos de la Universidad Federal de Pelotas (Brasil)⁶. En él se expone una investigación realizada en una escuela de Enseñanza Fundamental del municipio de Canguçu (RS, Brasil), cuya población se compone de familias conformadas por distintas corrientes inmigratorias europeas, por afrodescendientes y aborígenes, y está ubicada en los límites entre una zona urbanizada y otra que, según los autores, exhibe la mayor parcelación minifundiaria de América Latina.

Ambas investigaciones pusieron el foco del análisis en las posibilidades y obstáculos de la educación popular en el ámbito de experiencias de educación formal, con inferencias más allá de los casos.

Complementariamente y como antecedente de la propia y ya lejana "inmersión" en la problemática de la exclusión social de los niños de clases populares, cabe recuperar como antecedente la investigación denominada "Las actitudes de padres y docentes en relación con el rendimiento escolar" (UNER/CONICET/CGE), dirigido por el que suscribe y co-dirigido por la colega Susana Celman (1984/1988) y publicado en 1990.

Otro grupo de antecedentes lo constituye el de las investigaciones que recuperan las experiencias de educación popular dentro movimientos sociales y otros sujetos colectivos:

En primer lugar, cabe mencionar el proyecto del investigador tesista Eduardo Langer, (2008): "Prácticas de resistencias, gobierno escolar y producción de dispositivos pedagógicos emergentes. Repensando la escuela media 'tradicional' desde los Bachilleratos Populares" (de la CABA). Se trata de un antecedente que incluye el análisis de las prácticas de gobierno escolar dentro de un movimiento social, sin explorar su carácter curricular. Sin embargo, sí analiza a estas prácticas desde su condición de dispositivos emergentes que plantean resistencias a los dispositivos pedagógicos oficiales, inscriptos éstos en una sociedad que intenta el control y el gerenciamiento de las subjetividades. Es decir, se trata de una investigación parcialmente concurrente con el objeto de esta tesis.⁷

En segundo lugar, cabe mencionar un conjunto de investigaciones que constituyen antecedentes que se vinculan con esta tesis de manera menos específica:

6. Los intentos por obtener mayores precisiones sobre este trabajo, para determinar las características del evento académico en cuyo marco fue presentado, el año de realización (sería a comienzos de esta década) y el nivel académico de los ponentes al momento de su presentación, fueron infructuosos.

7. Un trabajo de sistematización y análisis de un conjunto de investigaciones al respecto puede consultarse en Sverdlick, Ingrid y Costas, Paula (2007): *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*; en Sverdlick, I. y Gentili, P., "Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina"; Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

- Andretich, Gabriela (2015): "Democratización Escolar a partir de la construcción de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos latinoamericanos". En esta tesis de doctorado, radicada en la Universidad Nacional de Entre Ríos⁸, la autora se pregunta: ¿En qué situaciones, procesos y condiciones, los movimientos sociales emergentes en América Latina podrían constituirse en referentes para el surgimiento de sujetos políticos capaces de sustentar una democracia radical o sustantiva en las escuelas públicas argentinas? Para aportar a este interrogante, la investigación pretende generar conocimientos sobre la democratización de la educación a partir del análisis de prácticas culturales y sociales que condicionan la constitución de sujetos políticos en dos movimientos sociales: el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil y el Movimiento de Fábricas Recuperadas de Argentina. En ambos, el foco del análisis se pone en lo educativo.
- Baronnet, Bruno (tesis – 2009): Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas, en la selva Lacandona de Chiapas, México. En esta tesis de doctorado se aborda el proceso de autonomización de la educación que los pueblos tzeltales de las Cañadas chiapanecas reivindican en relación con el Estado Mexicano y, en particular, la lucha al respecto de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), en su intento de obtener legalidad para sus propios proyectos de formación docente, contenidos curriculares y respeto por su identidad cultural. Todo ello en un contexto de contradicciones, producto de siglos de sincretismo cultural, de la necesidad de su propia descolonización y de las múltiples presiones de diferentes actores políticos, religiosos, etc. La tesis fue producida en el marco institucional de El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos y de la Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine (IHEAL).
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2009-2013): "Escuelas populares. Características de su pedagogía". La investigación se focalizó en dos de los bachilleratos más antiguos y consolidados: el IMPA (industrias metalúrgicas y plásticas argentina) del Conurbano Bonaerense y Maderera Córdoba (CABA) e incluyó entrevistas a miembros de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares - CEIP. El estudio aporta orientaciones para avanzar "en una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar" y valora los logros de estos bachilleratos en la formación de sujetos políticos y su contribución a que estos jóvenes y adultos puedan acreditar estudios de nivel medio y continuar estudiando. Se trata

8. Doctorado en Ciencias Sociales, radicado en las Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

de una investigación orientada a captar la dinámica social instituyente de escuelas que surgieron como organizaciones sociales escolares (Ampudia: 2008) disputando, desde una pretensión contrahegemónica, el sentido de lo público a la matriz neoliberal del sistema educativo argentino. Una síntesis de la misma fue publicada en Polifonías Revista de Educación (UNLu), Año III, N° 5. 2014, pp. 42-73), con el título de: "Bachilleratos populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar".

• Elisalde, Roberto (director) y Ampudia, Marina (co-directora), 2008: "Movimientos sociales y educación popular en la Argentina. Proceso histórico y alternativas pedagógicas (1989-2006)". Los investigadores Elisalde y Ampudia, con sede en el Instituto Ravignani, presentaron en 2008 este proyecto ante la SeCyT de la UBA. El mismo surgió en el contexto de un conjunto de movimientos campesinos, desocupados y trabajadores reclamaban tierras, fuentes de trabajo y respeto por derechos humanos, dando evidencias de un notable dinamismo de resistencia a las políticas neoliberales de fines del siglo pasado y a la crisis de su desenlace a comienzos del presente. En este sentido, interesaron particularmente una serie de propuestas culturales y pedagógicas para atender a las necesidades educativas de los propios sujetos individuales y colectivos de estos movimientos. El proyecto tuvo entonces como finalidad investigar la construcción de lo que denominaron *Propuestas Pedagógicas Autogestionadas* (PPA). A tales efectos, estudiaron el proceso histórico que originó estos movimientos; los sujetos pedagógicos y su reflexión sobre estas prácticas en tanto emergencia de nuevas subjetividades; la construcción de nuevas territorialidades como base de espacios educativos innovadores; sus modos de formación dentro de las nuevas organizaciones (como por ejemplo las empresas recuperadas por los propios trabajadores) y la articulación y ruptura de estas modalidades alternativas con el sistema de educación pública estatal. Este proyecto derivó en un conjunto de producciones conjuntas e individuales, entre las que cabe destacar la publicación de Elisalde, Roberto (2008) "Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos", en Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (comps.): *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Bs. As., Buenos Libros, y "Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular", publicado por Polifonías Revista de Educación, Año IV, N°7, Septiembre-October 2015; UNLu. También la participación de ambos investigadores en el Proyecto PPUA-UBA. Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL) y, desde 2013, del Centro miembro de CLACSO; Tema: Teoría e Historia de la educación popular.

Gluz, Nora (2013): "Las luchas populares por el derecho a la educación – Experiencias educativas de movimientos sociales" (CLACSO, UBACYT, UNGSM). En palabras de la autora este trabajo presenta los "resultados de la investigación 'Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales' cuyo propósito fue analizar las alternativas escolares contrahegemónicas en movimientos sociales, que pretenden materializar proyectos tendientes a la emancipación social confrontando con la escuela producto de la lógica del desarrollo capitalista". Gluz focaliza su investigación en "las propuestas educativas de nivel secundario sin desconocer el carácter formativo de la participación en las múltiples instancias y dimensiones de la lucha que encara cada colectivo. El análisis se inscribe en una línea de investigaciones recientes que encuentra en el accionar de los nuevos movimientos sociales como actores colectivos un objeto de estudio destacado de los procesos sociales de antagonismo al capitalismo actual y de creación de nuevas utopías. Los temas que subyacen a este trabajo pueden articularse en torno a dos ejes. El primero, la inscripción del sistema escolar en las relaciones más amplias de la dominación social y las luchas sociales que atraviesan este campo en particular. El segundo, refiere a los alcances y límites de las políticas públicas del Estado capitalista para articular los reclamos educativos de los sectores populares, en especial en el contexto actual post consenso de Washington". Los casos para el estudio se seleccionaron con el criterio de abarcar propuestas escolares en todo el trayecto formativo, en marco de distintos proyectos políticos y dentro de jurisdicciones con gobierno de distinto signo político. Estos casos fueron "dos bachilleratos populares urbanos, autodenominados de este modo por quienes crean y participan de ellos, uno en la Ciudad de Buenos Aires perteneciente al Movimiento Teresa Rodríguez La Dignidad (MTR) y otro del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) en la Provincia de Buenos Aires. El tercero, fue una tecnicatura de carácter campesino orgánicamente integrada al Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC). Los resultados de la investigación fueron publicados por CLACSO, como parte de su programa de difusión de sus propios becarios, y con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (Asdi).

• Korol, Claudia, "La educación popular como creación colectiva de saberes y haceres". Publicado en Polifonías Revista de Educación (Año IV, N° 7, septiembre-octubre 2015, pp. 132-153), este artículo resume quince años de prácticas sociales y pedagógicas de la organización *Pañuelos en Rebeldía*. Se trata de prácticas de educación popular que la autora entiende como una *pedagogía nuestroamericana, descolonizadora, antimperialista e internacionalista*. Tomando distancia de un marxismo eurocéntrico y dogmático, afirma el valor de lo subjetivo y de las organizaciones populares

como sujetos históricos como aspectos fundamentales de una perspectiva revolucionaria de la educación popular. Asumiendo que estos sujetos son seres sentipensantes, rescata para la lucha revolucionarias sentires que considera esenciales: la alegría, la rabia, la indignación, la sed y el hambre de justicia. A través de sucesivas aproximaciones sensibles/racionales entiende que el conocimiento y la acción transformadora (integrados en la praxis) pueden resultar más profundos, complejos e integrales. Como otros autores y desde su propia experiencia percibe que la educación popular está ingresando a la educación pública desde los movimientos populares. En este sentido, rechaza la idea de que haya límites pre-determinados para las experiencias de educación popular; sus fronteras no tienen que ver con ámbitos institucionales y territoriales, sino con objetivos, sujetos, contenidos y proyectos. Esta educación va en la dirección de una institucionalidad disidente que camina por los bordes de una hegemonía que intenta cooptarla y neutralizarla, ya sea que esta institucionalidad tenga lugar en escuelas, bachilleratos o universidades. La autora destaca en todo momento el carácter colectivo del conocimiento generado desde la experiencia de su organización, como una producción que, además, valora y se nutre críticamente de saberes populares y ancestrales y toma distancia de la hegemonía cultural posmoderna funcional al neoliberalismo y de las ortodoxias ideológicas y culturales de una cierta izquierda. Como pedagogía revolucionaria, la educación popular acompaña y aprende de los esfuerzos populares de descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de la vida. Como pedagogía de la vida cotidiana reivindica la politicidad de lo personal, rechaza la racionalidad occidental patriarcal que separa las esferas de lo público (territorio de hombres) y lo privado (espacio de mujeres). En su crítica de la vida cotidiana encuentran otros modos de hacer política y de reforzar la autonomía de las personas y de los colectivos, y en estos términos valoran las producciones culturales populares como reacción a la políticas neoliberales de exclusión social: huertas comunitarias, comedores populares, ollas comunes, fábricas sin patrones, emprendimientos productivos de economía social, cooperativas de vivienda, bachilleratos populares, radios comunitarias, tv. comunitarias y otros modos "de reinventar el trabajo, la educación, la vivienda, la comunicación". Como pedagogía de la autonomía inspirada en la irrupción del protagonismo de los pueblos frente a la agresión neoliberal, valoran experiencias que colocaron a la autonomía en el centro de sus proyectos: el zapatismo, el MST, las comunas socialistas antipatriarcales de la revolución bolivariana, etc. Como educación popular *en juego*, han aprendido de las experiencias populares de resistencia recientes a jugar y jugarse vidas, sueños y proyectos; jugar que es arriesgarse, es ubicarse en el límite de la coerción legítima y de la protesta dando vueltas a la Plaza de Mayo junto a

las Madres, a disparar hondas con los piquetes, a tomar colegios y fábricas, a celebrar primaveras sin Monsanto, a crear tribunales éticos populares, a organizar cabildos abiertos de juegos... De esta manera, sistematizando experiencias de este tipo y asumiendo como metodología de producción de conocimientos la Investigación Acción-Participativa, se posicionan como una opción pedagógica realizada desde el propio continente "que busca borrar las fronteras impuestas por la colonización y promueve una reflexión y una acción colectiva nuestroamericana, con claves como la autonomía, la soberanía, la identidad, la libertad. Libertad que incluye la de los cuerpos rebeldes, disidentes que luchan por el *Nunca Más* y por el *Ni una Menos*.

• Michi, Norma: (2008) "Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC". Se trata de una tesis iniciada en 1998 y que la autora significa como una continuidad de investigaciones desarrolladas por los miembros del equipo docente del que formó parte: el Seminario de Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural de la Universidad Nacional de Luján. Estas investigaciones se orientaron hacia: *organizaciones populares comunitarias y sentido común* (Di Matteo 2003), *procesos de aprendizaje de los adultos* (Michi, 1998) y *procesos de formación en organizaciones políticas y sociales* (Michi, 1993, 1997, 2004). Esta tesis trata de mostrar la forma en que algunos movimientos sociales populares campesinos, "como formaciones de clase dentro del movimiento social, construyen un proyecto de escolarización para las nuevas generaciones". Analiza entonces no sólo el papel que les cabe "en la disputa política sobre la totalidad" sino "el sentido que tiene la apropiación de la escuela, dentro de esa disputa". El trabajo se centra, como ya se ha consignado inicialmente, en dos casos analizados desde un enfoque cualitativo: el MST y el MOCASE – VC. Los objetivos de esta investigación fueron: a) Analizar las condiciones que permiten comprender el origen y desarrollo de cada caso dentro de sus respectivos contextos políticos y coyunturales; caracterizar las políticas educativas y normas que pretendían regularlos e identificar a los actores que protagonizaron sus inicios y los que se involucraron posteriormente. b) Comprender la conformación de las subjetividades emergentes de estos procesos, particularmente de sus aprendizajes sociales. c) Encontrar indicios sobre las posibilidades y límites de estas experiencias, para explorar su contribución a nuevas relaciones entre las escuelas y sus comunidades, con una participación más plena de éstas en los procesos sustantivos de las primeras. En este sentido, los casos estudiados mostraron las estrategias que estos movimientos se dieron para controlar los procesos que se dan al interior de sus propias escuelas, para adecuarlos a sus necesidades, proyectos y objetivos de lucha, sin mengua de su carácter público y del derecho de sus estudiantes a la acreditación

de sus aprendizajes. Estas estrategias formaron parte de la acción política total que ambos movimientos desarrollaron.

• Rodríguez, Lidia Mercedes y otros (Peluso, Natalia; Tucci, María Cristina; Garrido, Denisse, y Nazar Hernández, Isabel): "La construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base". La inclusión de este relato de experiencias de extensión, desarrolladas desde el año 2012 en el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, dentro del conjunto de antecedentes que dan cuenta del estado de la cuestión en relación con el objeto de esta tesis no sólo responde a una valoración del mismo como narrativa de aquella construcción de naturaleza pedagógica, sino que reivindica también a la extensión universitaria como una estrategia de producción de conocimientos. Este relato, publicado por Polifonías Revista de Educación (Año IV, N° 7, septiembre-octubre 2015, pp. 178-198, UNLu), resume un conjunto de actividades de extensión⁹, desarrolladas por un acuerdo de trabajo entre el equipo del Programa de investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) –con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires– y diversas organizaciones sociales que desarrollan sus actividades en el territorio de la CABA y del Conurbano Bonaerense. El trabajo abarcó al Centro Cultural El Conventillo, en Barracas y al Centro Cultural La Loma y al Comedor Maná del Cielo, ubicados dentro de la Villa 21-24, todos vinculados al Movimiento Evita (2012). También a la organización social y política "Los Pibes", que surge de la lucha por la atención a las necesidades básicas de su anclaje territorial y desde él desarrolla una gran variedad de emprendimientos y proyectos: el comedor, la Cooperativa Textil Federal, la Cooperativa de Vivienda (CO.VI.L.PI.), y la radio FM Riachuelo. En el año 2013 articulan con el trabajo territorial llevado a cabo por la Asociación Civil "La Fábrica, emprendimiento Productivo y Cultural", con sede en la Ciudad de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. La sede de los encuentros fue el Instituto del Pensamiento Argentino y Latinoamericano (IPAL), inaugurado en 2009, donde los trabajadores debaten ideas y organizan encuentros culturales con la participación activa del Movimiento Evita. Por último, en el año 2014, toman contacto con el trabajo realizado por el Movimiento Evita Comuna 15 en "el Playón" emplazado en el barrio de la Chacarita. Este barrio, lindante

9. Se trata de los sucesivos Proyectos UBANEX "La educación popular en el siglo XXI. Sistematización de experiencias y formación de educadores populares en contextos de vulnerabilidad" (4ta Convocatoria 2011/2012), "La educación popular en el siglo XXI. Sistematización de experiencias, historia oral y formación de educadores populares." (5ta Convocatoria 2012/2013), "La educación popular en el siglo XXI: hacia la construcción de un relato colectivo con las organizaciones sociales" (6ta Convocatoria 2013/2014). Los proyectos estuvieron dirigidos por la Dra. Lidia Rodríguez y co-dirigidos por la Lic. Sofía Thisted, y el equipo estuvo conformado por Natalia Peluso; María Cristina Tucci; Isabel Nazar; Denisse Garrido; Ariel Zysman; Mónica Fernández; Belén Mercado; Ariadna Abbritta y Roberto Marengo.

con la estación Federico Lacroze del exferrocarril Urquiza, comienza a la altura de las calles Fraga y Palpa y ocupa las dos hectáreas donde antes funcionaba una playa de maniobras del ferrocarril. Allí, en el Playón, militan jóvenes de entre 19 y 21 años que llevan adelante actividades de apoyo escolar y un taller de murga con los chicos y chicas del barrio. Los responsables de estos proyectos analizaron todas estas experiencias y narraron las formas de construcción de los sujetos de estos colectivos como sujetos políticos. Para ello desarrollaron un conjunto de categorías: la de *transmisión*, que permite mirar a la organización como experiencia pedagógica; la de *formación*, que hace referencia a la construcción de un pensamiento común y permite identificar diferentes dimensiones al interior de la categoría (la formación al interior del movimiento y la organización y la formación de los vecinos y del barrio); las de *inserción e integración* de los militantes a las organizaciones, y, finalmente, la de *trabajo territorial*, ligada, por un lado, en cuanto trabajo, a la generación de propuestas concretas de actividades o a acciones efectivas y, por otro lado, en cuanto territorial, a un barrio o comunidad en particular. Los militantes de todas estas experiencias toman distancia tanto del asistencialismo como de la militancia universitaria. Al decir de una entrevistada, *"la universidad es rosca; y el territorio es la realidad"*; *"estaría bueno fusionar las dos cosas, lo intelectual con el territorio"*.

También con el carácter de producciones que a futuro podrían consolidarse e integrar el estado del arte dentro de este grupo, pueden mencionarse los siguientes trabajos: Chinigioli, Evangelina (tesina de grado - 2012) *Bachilleratos Populares: construyendo contrahegemonía – La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de Buenos Aires*, y González Rodríguez, Raquel y Ramos Abarca, Paulina (tesina 2013) *La otra educación: Red de Escuelas Libres en Chile "Percepciones de educadores de la Red de Escuelas Libres en Chile, en la Región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan"*.

Este Capítulo no puede concluirse sin mencionar a dos trabajos de investigación que no sólo han sido antecedentes para esta tesis, sino también referencias teóricas insoslayables. Se trata de las experiencias de educación popular de adultos a través de la investigación participativa (IP) dirigidas por María Teresa Sirvent y relatadas y conceptualizadas en dos libros de su autoría: *Educación de Adultos: Investigación y Participación (1994)*¹⁰ y *Cultura popular y participación*

10. La experiencia de IP en Vitoria, Espíritu Santo (Brasil) relatada en 1986 por M.T. Sirvent en las I Jornadas de Investigación Social de Paraná (que tuviera a este tesista como participante y organizador), dejaron huellas emocionales e intelectuales que fueron decisivas en la propia trayectoria de investigación

social – Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires), 1999, y de la investigación de José Tamarit¹¹ y equipo (Susana Di Pietroy María Eugenia Cabrera): El sentido común del maestro (2002); un trabajo que deja muy en claro la dimensión de la tarea por delante para la formación docente desde perspectivas críticas. Estos y otros trabajos de los dos colegas y maestros se intercalan en múltiples citas a lo largo de este texto.

Contando con estos antecedentes, queda entonces planteada una vacancia en la producción de conocimientos específicos sobre el objeto de esta tesis; vacancia que convocó y justificó esta investigación.¹²

que ese año inicié en la UNER en compañía de Susana Celman y que, en cierto modo, se cierra con esta tesis. También, para la experiencia de "Planeamiento Participativo para la Creación, Construcción y Desarrollo Pedagógico de Escuelas", que coordiné en la Provincia de Entre Ríos poco después (1988/91). Experiencia que me acarreó una advertencia por parte de un dirigente político con influencia regional: "Germán, no hay que avivar a los giles"; advertencia que obró a manera de una vacuna que no sólo me generó anticuerpos ideológicos, sino la firme decisión hacer todo lo contrario...Esta tesis es fruto entonces de la combinación de todas aquellas marcas.

11. Si la obra de Sirvent fue decisiva para mi propio encuentro con la Educación Popular, la obra de Tamarit lo fue para profundizar en la perspectiva gramsciana aplicada a la educación (perspectiva con la que me pusiera en contacto, en un lejano 1968, mi profesor de Historia de la Cultura (4º Año – FCE-UNL, Paraná), José Carlos Chiaramonte. También lo fue para afianzar mi preocupación por la prioridad de la educación popular de amplios sectores de las clases medias en su condición, también ellos, de dominados y explotados; de aquellos que "entran' y 'salen' del pueblo..." (Tamarit, J. 2012:361).

12. Concluida esta tesis, se tuvo conocimiento de la publicación "La escuela Isauro Arancibia – Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal", coordinada por Susana Reyes, con la participación de Laura Cestona, Mariano Dosso, Mariana Gorosito y Liliana Vidal (Noveduc, Buenos Aires, 2017); presentada ese año en la Feria del Libro de Buenos Aires, por un panel que integró nuestra referente Amanda Tubes.

CAPÍTULO 2

Marco teórico de referencia (itinerarios de reflexión y perspectivas teóricas que se han suscitado en el proceso de investigación):

La expresión *marco teórico* es utilizada en el contexto de esta presentación en el sentido de una convención académica que facilita la comunicación. Sin embargo, sus distintas significaciones y los orígenes etimológicos nórdicos, latinos e indoeuropeos de la palabra marco (que siempre remiten a límite, borde o frontera) no se condicen estrictamente con el lugar que han ocupado las múltiples referencias teóricas en el trayecto de esta investigación. En efecto, en el largo itinerario de reflexión que ésta ha implicado, las teorías han operado tanto como orientaciones previas de los trabajos de campo¹³, como emergentes y como fuentes de retroalimentación de los mismos y, aún, como inspiradoras de desarrollos finales que incursionan en el ensayo; en todas estas situaciones han sido a la vez sostén y apertura de horizontes reflexivos. De lo que se acaba de expresar no debe inferirse menoscabo alguno del debido respeto que merecen otras tradiciones y paradigmas de investigación en las que la expresión marco puede ser pertinente.

De esta manera, la relación fluida y dinámica que se ha mantenido con las referencias teóricas a lo largo de estos años, condujo -como ya se ha explicado- incluso a la reformulación del propio objeto de esta investigación.

En este Capítulo se abordarán aquellas que devinieron en el sostén de las líneas de argumentativas que organizan el análisis y las conclusiones de esta tesis

Para su desarrollo, estas referencias se han organizado en **cuatro núcleos**: el que se orienta a la comprensión de los protagonistas de las prácticas estudiadas (directivos, equipos docentes y otros actores del medio circundante); el que describe a los sujetos que dieron sentido a sus actuaciones (niños, jóvenes y grupos sociales de pertenencia) y procura conceptualizarlos desde una perspectiva socio-crítica; el que propone un abordaje teórico alternativo/ confrontativo de las prácticas de gobierno, dirección y gestión escolar observadas y/o testimoniadas y el que permite ahondar en la significatividad política de dichas prácticas en tanto currículos de educación popular en escuelas públicas, tratando de identificar las particularidades y condicionamientos de las mismas en estos ámbitos de educación formal. Para una mejor comprensión de la organización de este texto, cada núcleo de referencias teóricas será presentado como un subcapítulo.

13. Se recuerda que esta tesis se apoya en primero en un cuerpo de información secundaria producto de una sucesión de proyectos de investigación colectiva y, luego, en una investigación personal específica que retorna a los casos colectivamente estudiados (tres, incluyendo "el caso que no fue") e incursiona -más allá de estos casos- en un conjunto de ocho experiencias adicionales (siete argentinas y una brasileña), de los que surgió la información primaria que permitió resignificar la masa de datos previa y sostener las líneas argumentales de base empírica.

SUBCAPÍTULO 1

Los protagonistas de las prácticas investigadas:

Este apartado se inicia con una propuesta de reflexividad en la que el investigador no se piensa desde una exterioridad a los sujetos investigados, sino que se percibe involucrado en una situación que lo comprende en todas las dimensiones en las que piensa a estos sujetos. Luego estos últimos son analizados en su condición de totalidades humanas complejas y concretas, para abordarlos a continuación en el despliegue de su condición simultánea de sujetos de género, ciudadanos, trabajadores, funcionarios, profesionales, intelectuales (acentuando su papel de trabajadores de la cultura), militantes y educadores.

Como se verá de inmediato, no sólo se trata de ser coherente con una antigua pretensión totalizadora del pensamiento crítico, sino de serlo también con la opción epistemológica que más adelante se expondrá: una opción que –desde la crítica– relativiza los determinismos frente a lo aleatorio; que intenta ir soldando brechas entre los fenómenos que conciernen al mundo de la naturaleza, la vida, el hombre y la cultura; que intenta superar enfoques multidisciplinarios por enfoques holísticos donde la complejidad se expresa en un fluir permanente de la vida que se reorganiza desde el desorden, el caos y la incertidumbre; desde una creatividad dialéctica que, obviamente, incluye a la política y que, al incluirla, requiere de una teoría de acción que no deja de mirar desde el espejo retrovisor de la historia. En síntesis, de un pensamiento que se encamina hacia un abordaje transdisciplinario de los problemas como condición de transformarlos, apelando a saberes, sentires y decires; donde el pensar se entrelaza con el emocionar. Así, autores muy diferentes dialogan en esta tesis desde los interrogantes y reflexiones de un tercero que investiga. Desde esta apertura, este tesista está dispuesto a dejarse interpelar por el paradigma epistemológico que asoma en los nuevos horizontes de la crítica y, al mismo tiempo, a resistir cualquier vuelta de página teórica sin beneficio de inventario.

• Sujeto que investiga y sujetos investigados:

La explicitación de los sujetos de una investigación es una opción humana, epistemológica, ética y política. Humana, porque el propio sujeto que investiga no puede soslayar que en él, "entrelazado a un razonar está siempre presente un 'emocionar'" (Maturana: 1992:45); más aún, "no hay acción humana sin una emoción que la funde" (Ibídem, 1997:23). En este caso, la opción por los impulsores de las prácticas investigadas parte de una profunda empatía por sujetos que han dedicado gran parte de su vida a niños y, en general a poblaciones, cuya situación los ha con-movido e indignado; empatía que a su vez proviene de compartir las mismas emociones frente a toda forma, directa o indirecta, de negación de la dignidad de los más vulnerables. Epistemológica, porque estos protagonistas y

los sujetos de sus prácticas no son sólo *temas* de interés teórico abstracto; son *problemas* concretos de conocimiento para la acción (aun cuando, como en este caso, la intención de actuar esté diferida o no tenga un horizonte temporal definido) y como tales, como problemas, exigen al menos una pretensión de abordaje desde su condición de totalidades complejas; pretensión, desde luego, siempre insuficiente (Matus,1992;Kosik,1967;Gonzales Casanova, 2005)¹⁴.Ética, porque esta intencionalidad de acción, movida primariamente por un deseo, es una respuesta a la pulsión¹⁵ de alteridad creadora-transformadora (Dussel, E., 2006) de un sujeto en el que, frente a la evidencia empírica de lo que -en y para otros sujetos- debe cambiar, se desata la voluntad creativa de transformar los problemas de estos *otros* y de sí mismo¹⁶. Política, porque los conocimientos producidos desde esta decisión de transformación, serán orientadores de las acciones de disputa por el poder que requiere la modificación de la situación actual de los sujetos y de lucha por una cultura que pueda sostener en el tiempo las transformaciones.¹⁷

Por lo expuesto y a criterio de este tesista, el inicio insoslayable de toda investigación –al menos en el ámbito de lo público- reside en la identificación de los sujetos que le dan sentido. Pero, como puede inferirse de los párrafos

14. También es una opción epistemológica, pero extensiva a toda la tesis y a fundamentar en el próximo Capítulo, la de articular en las referencias teóricas y en los análisis con apoyo en ellas, los desarrollos que proceden de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades (particularmente de estas dos últimas), en un esfuerzo por abordar los problemas de esta investigación desde un enfoque de la complejidad, pero desde un enfoque de la complejidad que no deja fuera a la política. “La reformulación del concepto de complejidad permite comprender las redefiniciones de la relación social de explotación y de otras relaciones esenciales en el pensamiento crítico marxista, *siempre* que se acepte ampliar el ‘marco epistémico’ a ese tipo de relaciones, generalmente ninguneadas en las ciencias dominantes. A la inversa, categorías críticas deben redefinir categorías análogas de las ciencias biológicas, ‘aplicables a un nivel también histórico y dialéctico en las ciencias humanas de una sociedad inhumana, o de una sociedad animal con proyectos ‘humanos’” (González Casanova, 2005:108). En el mismo sentido se expresa Carlos Rodríguez Brandão (2015:47) al manifestar su sensibilidad para “un diálogo con vertientes de pensamiento teórico, de construcción del conocimiento y de sus derivaciones para la educación fundadas en autores que no en pocas oportunidades provienen más de la física cuántica y de la biología que de la economía y de la política, desde alternativas bastante diferenciadas, los educadores populares acogen nuevas comprensiones de fondo ‘holístico’, ‘multicultural’, ‘integrativo-interactivo’ y dialógicamente ‘transdisciplinar’. Esta derivación inevitable, según algunos, desplaza una primacía de la cuestión social del plano socioeconómico hacia formas de comprensión más totalizadoras, no sólo del acontecer humano, sino también de la complejidad de la sociedad”. Debe no obstante advertirse, que entre ambos autores hay diferencias que dividen el campo del pensamiento crítico contemporáneo. Para este último autor brasileño esta diferencia estibaría en una migración del pensamiento crítico hacia abordajes no dialécticos; para el primero, no y para este tesista tampoco, aunque comparta una concepción más amplia y **mediada** de la dialéctica (P. Sotolongo y C. Delgado: 2006:61-62).

15. Más adelante se volverá sobre el concepto de pulsión, dadas las conjeturas que suscita en vistas a un proyecto pedagógico que se proponga, precisamente, alentar dichas alteridades creadoras y transformadoras.

16. “Si el criterio sobre el que se funda la ética material es la reproducción de la vida humana, su negación es la muerte. Se trata de una dialéctica entre realización de la vida y desrealización de la vida como muerte” (Dussel, E.: 2006:319).

17. Resulta imposible soslayar que, al tiempo que se escribe esta tesis, se intenta instalar una *pedagogía de la crueldad* desde un sistema de rapiña global que necesita alentar la falta de empatía entre las personas para sostener su poder (Segato, Rita: 2015).

anteriores, estos sujetos no son una exterioridad para el investigador; son sujetos pensados por alguien que también se piensa a sí mismo adquiriendo en este acto conciencia de la situación en que se involucra y que lo comprende en todas las dimensiones en las que piensa a sus sujetos. En este juego de espejos o reflexividad, construye el sentido de su práctica investigativa como pensamiento capaz de leer contextos y plantearse problemas. Esto, que parece una obviedad como exigencia mínima de cualquier producción intelectual crítica (Zemelman, 2004)¹⁸, es también una aptitud observada en los directivos, equipos docentes y otros actores generadores de las experiencias pedagógicas analizadas en esta tesis. En efecto, estas experiencias fueron producto de sujetos que desarrollaron un pensamiento entendido como la "capacidad de romper con el propio condicionamiento (...) con una lógica que se me impone como la única posible...[como] el esfuerzo de creación en los momentos de adversidad"(Ibídem:47).

Esta capacidad que Zemelman reclamaba a los intelectuales de las ciencias sociales fue una constante observada en los sujetos de esta tesis, también intelectuales en el sentido genérico que les atribuye Gramsci y que, sin la rigurosidad propia del que tiene por oficio el trabajo intelectual, fueron capaces de construir *discursos con pensamientos* no vacíos de éste, como se lamentaba aquel pensador chileno.

Por esta razón, las referencias teóricas que las prácticas de estos directivos, maestros, etc. demandan para su análisis los habrán de abordar desde su condición de sujetos con la autonomía necesaria para desplegar sus capacidades de construcción (Zemelman, 2010).

En consecuencia, estas referencias teóricas pondrán en foco a estos actores como sujetos humanos autónomos, individual y socialmente considerados, que se desempeñaron y desempeñan en escenarios microsociales¹⁹, y no harán tanto hincapié en su condición de *sujeta seca*, como sujetos del deseo o del inconsciente (Follari, 2001) o de sujeto sujetado (en el sentido en que lo abordan los analistas institucionales) o, para ser más preciso, *mal sujetado* (Recio, 2002). Mucho menos, en estos casos, se recurrirá al concepto de *sujeto sumiso*(Burbules,1989). Estas perspectivas sí serán trabajadas al momento de explicitar el plexo teórico al que remite la comprensión de los sujetos de las prácticas de estos directivos y sus equipos, es decir, de los niños y jóvenes

18. Hugo Zemelman denunciaba hace pocos años la existencia en América Latina de unas ciencias sociales carentes de pensamiento y se quejaba: "muchas tesis de maestría y doctorado son tonterías, tesis para salir del paso, llenas de información y de bibliografía, pero sin pensamiento" (Zemelman et al, 2004: 44).

19. Su proyección en espacios públicos más amplios ha sido complementariamente considerada pero no observada.

de clases populares, subalternizadas²⁰ o dominadas, sus familias y colectivos sociales de pertenencia.

Retornando entonces a los primeros, cabe afirmar que todos los testimonios recogidos y observaciones realizadas ponen en primer plano la intencionalidad educativa del conjunto de sus prácticas. Por ello, estas prácticas resultan constructoras de vínculos pedagógicos a los que concurren con la totalidad de su condición humana; sea de aquellos que establecen en forma directa o de los que buscan inducir por la mediación de maestros, profesores y otros múltiples sujetos (personal administrativo y auxiliar de las escuelas, padres, vecinos, etc.). Esta afirmación sería una obviedad si no fuera que desde ella se está proponiendo un abordaje que suele ser soslayado por los estudios sobre prácticas institucionales y de gobierno escolar, en particular. Éstos suelen poner el acento en el análisis de los sujetos de las prácticas desde dimensiones que los ubican en una red de relaciones que fragmentan dicho análisis. Son aquellas relaciones de poder en la que los sujetos inscriben sus prácticas, desde su actuación en ámbitos públicos e institucionales como docentes -mujeres o varones-, ciudadanos, trabajadores, funcionarios, intelectuales, profesionales y militantes. Este abordaje propone entonces considerarlos, antes de toda otra consideración, como directivos educadores que, en cuanto tales, establecen directa e indirectamente vínculos con educandos, vínculos en los que unos y otros se manifiestan como totalidades humanas concretas²¹.

• **Los sujetos investigados como totalidades:**

Esta es una toma de posición a la vez óptica y epistemológica. Óptica en el sentido de reconocer a estos sujetos en la especificidad de su estar siendo; epistemológica porque, además de orientar la reflexión en el sentido de qué pensar sobre ellos, lo hacemos también en la dirección de cómo pensar respecto a ellos (Zemelman, 1992).

La especificidad de este estar siendo es posible construirla desde un conjunto de referencias teóricas pero también desde lo que los propios sujetos sugieren desde sus prácticas y discursos.

20. Hablar de clases subalternizadas en vez de subalternas es referirse no sólo a una situación sino a la acción que en términos históricos y presentes coloca a un grupo de seres humanos en esta situación y esta acción remite siempre a responsables individuales y colectivos. Es decir, es un modo de denominar que implica un pronunciamiento que es, al mismo tiempo, una denuncia. Y toda denuncia, implícita o explícita, es una propuesta de acción sobre victimarios actuales. Identificar a los históricos aporta a la comprensión; identificar a los presentes, compromete a la intervención.

21. Este vínculo, afirma Deolidia Martínez, como núcleo afectivo de la relación maestro-alumno, del que tanto se ha hablado está intacto. Núcleo afectivo y relación permanecen; hay siglos de vínculo. Más visible, menos explícito, más enfermo y doloroso o más saludable y placentero, está. (Martínez, 2014).

Aquellas, las referencias teóricas, aluden a los mismos como totalidades, unidades autónomas, complejas, contradictorias e históricas; sus prácticas y discursos los presentan como seres que siempre desbordan todo intento de aprehensión fragmentaria, disyuntiva.

Totalidades que, en su condición más básica de seres vivos, aluden a sistemas autopoieticos o en continua producción de sí mismos (Maturana y Varela, 1973) y de ahí su condición de autónomos o autoreferidos; pero también totalidades que, como parte de colectivos sociales, deben ser comprendidos desde su génesis en una dinámica dialéctica que los constituye como seres históricos en la concreción de su estar siendo individual y social. Pero esta totalidad no se expresa sólo en la *horizontalidad* de sus dimensiones como *homo complexus*²², sino también en la *verticalidad* de las relaciones de poder en las que está inserto. Verticalidad que, como lo recuerda Kosik en la obra citada, remite en Marx (Grundrisse, borrador 1857/58) al sistema capitalista en su conjunto y que, en el contexto de esta tesis, se experimenta en los confines o extremidades de las relaciones que este sistema supone, donde ellas se tornan capilares (Foucault, 1979); esto es, en las instituciones educativas y sus contextos.

Sin embargo, la condición de totalidad de estos sujetos –aunque pueda resultar redundante en el contexto de lo ya expresado– debe ser especificada como totalidad humana. En una humanidad que ya es reconocible en cada rostro, aunque no exprese la plenitud con la que la concibió Marx como resultado de la resolución de las contradicciones entre sociedad política y sociedad civil al cabo de una larga historia de lucha de clases (Etchegoyen, 2003); o la que ya vislumbraba el Che en el horizonte del siglo XXI en los hombres nuevos que estaban emergiendo de las luchas revolucionarias que protagonizaba (1965); o aquella por la que, en su opción por los pobres y oprimidos, luchaban y predicaban los teólogos de la liberación de América Latina; aquella que habría de plenificarse más allá de la historia en un tiempo escatológico.

Sin perjuicio de todos estos horizontes utópicos y de otros análogos (como los de la pedagogía freiriana), que se infieren como actuantes en las prácticas de los sujetos de esta investigación, su humanidad proviene antes bien de su modo particular de ser en un dominio relacional. Él se configura, como expresara Maturana, “en el entrelazamiento del ‘lenguajear’ y emocionar”

22. Esta complejidad, sostiene Edgard Morin (2001), se expresa de modo bipolarizado en caracteres antagonistas: *sapiens y demens; faber y ludens; empiricus e imaginarius; economicus y consumans; prosaicus y poeticus*. La cultura occidental, a criterio de este tesista, ha hipertrofiado un antagonista en cada uno de estos pares; sin embargo, en la mayoría de los personajes centrales de esta tesis, esta distorsión no resulta evidente desde lo observado y registrado. Hay una cierta locura o delirio en sus opciones; una fuerte imaginación creadora en sus proyectos, y, en algunos, poesía en sus modos de comunicar vivencias.

(Op. cit.:22); un entrelazamiento que, por supuesto, no está exento vivencias subjetivas contradictorias, que emergen a la conciencia o deben bucearse en las profundidades del inconsciente, pero cuyo análisis que escapa a las posibilidades de este tesista.

Es en este ámbito relacional donde se los ha observado expresar ternura, indignación, angustia, determinación, desasosiego... Desde este empuje puesto en relación han optado por los sujetos niños, por los sujetos jóvenes de sus proyectos; han sido opciones surgidas desde el deseo, desde una libido no mutilada por la cultura hegemónica unidimensional, como ya a mediados del siglo pasado lo denunciaba Herbert Marcuse (1954). No han sido, en consecuencia, opciones asumidas sólo desde convicciones éticas y concepciones pedagógicas, teórico-políticas e ideológicas.

Pero estas opciones han surgido desde las situaciones de vida concreta que a cada uno de estos sujetos –desde una intencionalidad educadora– los interpeló, individual y colectivamente en cada espacio escolar y social, desde su condición de género, de ciudadano, de docente trabajador, de funcionario, de intelectual, profesional y militante.

Esta es la razón de haber iniciado esta reflexión teórica desde el reconocimiento de los mismos desde un abordaje previo más inclusivo, que los piensa como **totalidades humanas concretas** que, en su estar siendo situados, se despliegan en la diversidad de condiciones ya mencionadas que ahora se van a tratar. Ahora bien, al tratar de identificar referencias teóricas que aporten a una mejor comprensión de estos sujetos desde esta multiplicidad de dimensiones, nuevamente es preciso orientar la búsqueda teniendo en cuenta que en todos ellos prevalece un modo relativamente autónomo de actuar frente al orden hegemónico establecido en los ámbitos público-institucionales que constituyen sus campos de práctica y en los que, por ende, dirimen relaciones de poder. Por ende, se trata de discursos producidos no sólo con la pretensión intelectual de disputar un régimen de verdad sino de cambiar materialmente determinadas relaciones de fuerza.

- **Directivos y docentes como sujetos de género:**

Tal es el caso de los textos elaborados sobre los docentes y directivos como sujetos de género; una condición que tal vez como ninguna los implique, individual y colectivamente, desde lo más remoto de su historia biológica y, a la vez, desde lo más lejano y cercano de su historia cultural. Subjetivamente, es desde esta cercanía que su identidad de género está siempre en construcción impregnando su estar siendo como educadores mucho más allá de sus conciencias. En

síntesis, comprender a estos sujetos como totalidades humanas concretas requiere, antes de cualquier otra consideración específica, comprenderlos como totalidades sexuadas que se desdoblán y que, al mismo tiempo, se diversifican en múltiples identidades de género; algunas dominantes, otras emergentes, según contextos de tiempo y lugar.

Las dominantes se han construido desde lo más remoto de la historia humana desde una matriz patriarcal. Según H. Maturana (1992:139) ésta surge “en el encuentro de la cultura pastoral-patriarcal venida de Asia²³ y la cultura matrística²⁴ de Europa [planteando] dos contradicciones fundamentales: a) una que opone una infancia matrística mantenida por las mujeres matrísticas en la crianza de sus hijos, y una vida adulta patriarcal mantenida por los hombres en sus conversaciones de guerra y apropiación; y b) otra que opone lo femenino y lo masculino identificando ilegítimamente lo matrístico con lo femenino, y lo patriarcal con lo masculino, cegándose ante la complementariedad constitutiva del hombre y la mujer en todas las dimensiones de lo humano”. Para este autor chileno, el hecho de que en la historia del patriarcado el patriarca sea hombre es una circunstancia, ya que se trata de un fenómeno cultural, una *red de conversaciones*, un modo de convivencia que no representa ni equivale a lo masculino.

En la actualidad, afirma Maturana, los niños transcurren su infancia en ámbitos afectivos en los que viven sus cuerpos en una relación de goce con sus madres y en los que se propicia el compartir y el cooperar. Estas experiencias quedan relegadas en el ingreso a la vida como jóvenes y adultos, en la que “se enfatiza, la apropiación, la competencia, la lucha y el éxito, en negación a los valores vividos en la infancia” (Ibídem: 245). En los procesos educativos contemporáneos esta contradicción se ha exacerbado en el contexto de las exigencias de una hegemonía neoliberal globalizada; un contexto en el que un cierto tipo de educación torna arduo un accionar contracorriente: “educar es convivir y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir” (Ibiden: 73).

También es un constante esfuerzo contracorriente la convivencia democrática en la medida en que se la conciba como “un intento de abandono de la cultura patriarcal dentro de la misma. El resultado es que hay un proceso recurrente de oscilación entre democracia y autoritarismo. Los últimos tres mil años o más han sido años de guerra dentro de nuestra cultura en el marco de tal oscilación.

23. Cultura patriarcal que se inicia cuando los pastores impiden a los depredadores (lobos) el acceso a las manadas que seguían, convirtiendo a éstos en sus enemigos y al ganado en su propiedad.

24. Cultura pre-patriarcal, donde la actividad mística se desarrollaba en torno a la simbología femenina; en la que la vida comunitaria no se organizaba en torno a las necesidades de la guerra y sí de la cooperación para la caza y recolección y la fecundidad era controlada sin el apremio de una reproducción exigida para el control del territorio y el aumento de la productividad.

Pero lo humano no es la guerra. El origen de lo humano no tiene que ver con la agresión" (Ibídem: 274).

Desde una trayectoria intelectual muy diferente, un argentino, León Rozitchner, hace un planteo quizás más radical e históricamente más cercano que, aunque desborda al objeto de esta tesis, no debiera ser soslayado: fue el cristiano-capitalismo el que distanció a nuestra cultura "del cuerpo gozoso de la madre que nos gestó en el primer cobijo, que todas las culturas han conservado en el fundamento de sí mismas" (2013:135). El capital conformó "a los objetos dándoles la misma forma que recibían los sujetos: valor de uso material por un lado, pero valor de cambio, precio amonedado, por el otro: objetos-fetiches por un lado, sujetos fetichistas por el otro. A los objetos los produce el capital en su forma de fetiches, a los sujetos los produce como hombres fetichistas el mito cristiano en el orden del mundo dentro del cual, como orden más amplio, se inscribió luego el capitalismo. La máquina sustituye a la primera productora de hombres: a la madre" (Ibídem, 134). Desde la denuncia del cristianismo como "el más feroz destructor de la *maternidad*", entrañable rasgo cultural de lo humano y de su reemplazo por una *madre amonedada* como consuelo²⁵, se pregunta: "¿Hemos pensado en todos los sentidos, las significaciones, que desde el cuerpo de la madre irradian y se inscriben en nuestra relación con los otros y el mundo?" (Ibídem, 135).

Quizás habría que preguntarse entonces, también con este autor, qué diferentes podrían ser las relaciones humanas si al mandato de muerte -que nos viene culturalmente inscripto desde el patriarcado- en lugar de oponerle el mandato del *no matarás* estentóreo pero abstracto del cristianismo, le opusiéramos la inscripción primera que aparece en el descubrimiento misterioso de la propia existencia como un *in-audito que susurra* (Ibídem, 184), que nos viene "de otra palabra más densa y compleja (...) la que proclama sin furia y sin ruido el cálido 'vivirás' de lo materno" (Ibídem)²⁶.

25. Sin perjuicio de la valoración profunda que me merecen las reflexiones de Rozitchner, esta expresión me parece reduccionista. Considero que la religiosidad popular dio a esta *madre* una significación más bien ambigua y contradictoria: por momentos análoga a aquella que lamenta el autor, aunque no gozosa, y por momentos, de un fetichismo alienante lamentable.

26. Estas reflexiones no tienen que ver con regodeos discursivos abstractos sino con una experiencia histórica concreta compartida por muchos de los personajes centrales de esta tesis: la experiencia del recurso a la violencia como una opción de muchos de sus compañeros durante las décadas de los sesenta y setenta. Al respecto Rozitchner afirma: "Mantener el valor de la vida como presupuesto es el punto de partida de la eficacia ética en toda acción política. Si la muerte aparece no será porque la busquemos, ni en nosotros ni en los otros". El problema reside -explica- en no distinguir entre violencia ofensiva y violencia defensiva. "El 'no matarás' como mandamiento abstracto y sólo subjetivo -que no es concreto sólo porque escuche voces- viene del poder de los que matan, no de los que son pasados a cuchillo". Si las izquierdas y la sociedad argentina en general se hubieran permitido un espacio para la crítica filosófico-política durante estas décadas de democracia - reflexiona- hubiera "surgido quizás otra crítica. Hubiera dejado paso a un único punto de convergencia en la izquierda: el lugar del otro, del sujeto humano,

Todavía más cercanas en el tiempo, cabe recordar que las revoluciones burguesas introdujeron el "postulado unisexual de la igualdad" (Yannoulas, 1996: 23) pero en contradicción con un postulado históricamente anterior, el de las diferencias de género. Así a la igualdad formal de todos los seres humanos se le opuso la desigualdad y discriminación de facto de las mujeres y el ejercicio de su ciudadanía fue confinado por siglos a los límites de lo hogareño (Etchegoyen, Miguel: 2003). Sólo muy trabajosamente, las luchas feministas y su receptividad en el pensamiento político crítico lograron ir erosionando una cultura que desde los comienzos de la modernidad fue sexista, además de racista y clasista. En esta cultura patriarcal se consolidó por mucho tiempo una división sexual del trabajo que separó

- la esfera del "que hacer doméstico/reproductivo/gratuito/privado/femenino" y
- la esfera del "trabajo/productivo/remunerado/público/masculino" (Yannoulas, 1996, citando a Hausen, Karin:1976).

Según la misma autora, esta división fue tanto vertical como horizontal; la primera, ubicando a las mujeres en desventaja en términos salariales y de condiciones de trabajo en general, y la segunda, que presionándolas simbólicamente a concentrarse en aquellas ocupaciones que eran acordes con sus características "naturales".

El surgimiento del Estado de Bienestar que acompañó a las postguerras del siglo XX puede ser leído como una suerte de domesticación y maternalización de lo público (Yannoulas, *ibídem*, citando a Baker, 1984 y a Kover & Michel, 1990), al acceder a demandas de control y protección por condiciones de trabajo que antes eran apenas negociables en las esferas de lo doméstico y lo privado. En las últimas décadas estas demandas forman parte también de las disputas al interior de los estados y, desde estas disputas, un *orden recibido* casi sacralizado en torno a los derechos de género va cediendo paso a un orden producido cada vez más secularizado²⁷.

En el marco de esta historia de géneros surgen los sistemas educativos en América Latina a fines del siglo XIX. En Argentina, la feminilización y feminización²⁸ de la

también en la política" (*Ibídem*: 193). Quizás cabría acotar que el recurso a la violencia como alternativa y a veces como imposición de las condiciones de resistencia, no era una opción extraña al contexto de la época. Un contexto en el que la violencia para las clases trabajadoras -cuya vida estos militantes se esforzaban en compartir- era precisamente una cara cotidiana de sus vidas, como la del *pelador* de la caña en Tucumán o la del *mensú* de los yerbatales misioneros (reflexiones tomadas de un testimonio de militancia del folclorista tucumano Juan Falú (Canal Encuentro, 12/9/15: 18hs.).

27. En este contexto y contemporáneamente a la escritura de esta tesis, Argentina es el primer país de América en incorporar a su legislación el derecho al matrimonio igualitario y a la identidad de género.

28. Con la categoría feminilización de la docencia se analiza el fenómeno cuantitativo de la conformación

docencia fue consecuencia de decisiones políticas basadas en la pauta cultural que concebía como natural la extensión a las nacientes escuelas (la mayoría de nivel primario) de la función educadora de las mujeres en el ámbito doméstico; función que en relación con los niños más pequeños les era casi excluyente.

Visualizadas por la cultura patriarcal como dóciles trasmisoras del mandato civilizador, no alentaron ninguna prevención como posibles críticas del conocimiento a transmitir y menos aún como productoras otro alternativo.

Así, en su condición de trasmisoras de un mandato cultural homogéneo y homogeneizante, se convirtieron en sujetos intercambiables dentro de un colectivo de trabajadores públicos con la responsabilidad de lograr la formación de ciudadanos uniformizados y uniformados (Yannoulas, *ibídem*).

La pequeña clase media, emergente del aluvión inmigratorio, vio en la docencia una posibilidad de trabajo decoroso para las mujeres de sus familias; las clases populares, un medio de movilidad social ascendente para sus hijas.

Los magros salarios –retribución *con-natural* a su condición femenina- y las penurias de algunos destinos que las condenaron a la soledad y al aislamiento, se compensaron simbólicamente por el reconocimiento social que algunas maestras compartieron con otras figuras notables para los pequeños pagos: el cura, el médico, el abogado, el juez de paz y el comisario. Colocados por el grandilocuente discurso de la época como “civilizadores de la nación y responsables de la grandeza de la patria” (Yannoulas, *ibídem*: 47), maestras y maestros fueron también acreedores de la gratitud de los vecinos como consejeros familiares siempre cercanos y nexos tempranos entre lo público estatal y lo público social en expansión.

Así, en este devenir de una presencia descompensada de los géneros en la escuela argentina, se fue instalando en la cultura la figura de la *señorita maestra* como *segunda mamá* y la representación de esta escuela como *segundo hogar*. Así también fue asociándose la ternura, componente indispensable del vínculo pedagógico, como un rasgo inherente a lo femenino y la escuela como un ámbito en el que redes vinculares propias de una gran familia desdibujaron el carácter público de este espacio como matriz de ciudadanía.

Pero así como en la imagen de mujer maestra se concentraron todas las cualidades afectivas que se requerían para la relación con los niños en las

de un magisterio compuesto, desde los inicios de la institucionalización del Sistema Educativo como tal, por una mayoría abrumadora de mujeres. Con la de feminización se alude también a los atributos que simbólicamente acompañaron este proceso: básicamente a la maestra como “segunda mamá” y la escuela como “segundo hogar”.

escuelas, se escamotearon todas las referentes a sus capacidades intelectuales. Inversamente, el varón fue desprovisto de las primeras y dotado de las segundas.

Esta historia cultural especificada en el campo de la educación, que explica la *feminilización y feminización* de la docencia argentina, se complementó con una historia organizacional del sistema educativo que la contuvo. Su modelo fue el del estado napoleónico, centralizado, piramidal y jerárquico adoptado por Argentina en el siglo XIX.

En esta estructura la lógica burocrática que aún pervive es la de que cada es-tamento es responsable por el control de su propio trabajo y, a la vez, garante del trabajo de sus subordinados, en una dinámica de "arriba-abajo" (Morgade, 2010:24). Sin embargo, este aparato institucional, lejos de funcionar como un todo homogéneo, es un espacio de lucha y de contradicciones que, en países federales como Argentina, se complejiza y a veces exacerba, a través de múlti-ples meso estructuras, que median entre las macro organizaciones (como los ministerios nacionales) y las micro organizaciones (como las escuelas).

En el marco de esta complejidad contradictoria tiene lugar la actividad de las directoras y directores de escuela. Cada uno de ellos ha accedido a su cargo muchas veces forzado por un escalafón cuya normativa impone *salir del aula* como condición de ascender y mejorar su nivel de ingresos.

De esta manera un sistema, mayoritariamente femenino en la base docente, devino históricamente en un sistema de escuelas dirigidas, también mayoritariamente, por mujeres.

Según Morgade, en estas instituciones se contraponen dos lógicas: la lógica burocrática en la que se sostiene un sistema evaluador y disciplinario (cada directora/r tiene la responsabilidad y atribución de evaluar y, de ser preciso, sancionar al personal de la escuela a su cargo) y la lógica pedagógica que preside la relación entre colegas docentes con autonomía profesional.

A su vez, en una cultura escolar en la que parecieran predominar relaciones *se-midomésticas*, éstas "hacen que el imaginario del poder como imposición, como amenaza de ejercicio de la violencia, propio de las organizaciones jerárquicas, también se conjugue con la representación de la autoridad según el patrón de la familia arcaica" (Ibídem: 25).

En este contexto simbólico, la figura del director/a podrá ser vivenciada como autoridad paterna represora y generar oposición "solapada y permanente" (Ibídem:26). Como muchas mujeres no funcionan como *padres*, acota Morgade, pueden llegar a establecerse alianzas de *congenialidad* que operan fragmen-tando al colectivo escolar entre *queridas/os* y *no queridas/os*.

Ninguna de estas representaciones y modus operandi, concluye la autora, contribuyen a establecer las necesarias relaciones autoridad y gestión colaborativas que requieren las transformaciones escolares orientadas a su democratización. Democratización que, como se sostendrá en esta tesis, puede operar como parte de un currículo total de la escuela capaz de contribuir a la democratización de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo y más allá del sesgo que adquieran sus gestiones que -como comprueba la autora- incluyen también modos de gobierno alternativos, la conducción femenina mayoritaria de las escuelas se caracteriza por una modalidad de trabajo intensa (física y emocional) cuya fuente de legitimidad se fundamenta "en el cuidado y la atención infantiles como inherentes a todo proceso de enseñanza" y en la centralidad de lo pedagógico para el trabajo escolar. A esta modalidad la define o más bien la reivindica como "mujeres que dirigen poniendo el cuerpo" (Ibídem:26).

En cuanto a los maestros varones, según Morgade gozarían de un "prejuicio positivo": su ingreso a las escuelas es visto con beneplácito y son objeto de ciertos "cuidados como un recurso escaso". En cuanto a los directores, más allá de que su presencia en el sistema sea minoritaria, ésta concuerda con la pauta cultural que sigue asociando el ejercicio de la autoridad con "una connotación masculina". Esto parecería explicar la "mejor predisposición de la comunidad educativa e inclusive los equipos docentes frente al ejercicio de los roles directivos por parte de varones" (Morgade,2007). Incluso, algunos testimonios de su trabajo de campo en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, parecerían corroborar esta preferencia, aún desde la experiencia de directoras que recuerdan a directores varones que tuvieron siendo maestras: "El varón no te jode. Por lo menos yo, los directores varones que tuve no te joden. No te piden nada. Son menos vuelteros, van más a lo concreto. No dan tantas explicaciones e imponen más respeto (...) Si el que se enoja es el director, se respeta; si la que se enoja es la directora, se le echan encima, y creo que aunque las realizaciones que puedan tener en la escuela sean iguales, uno es hombre y otra es mujer, es como que el hombre le da más sentido de autoridad, más sentido de obediencia" (Directora María, en Morgade, 2010:87/89). Se "recurre a la dirección, y en particular al director varón, fundamentalmente como forma de 'protección' más que de guía pedagógica, protección frente a una comunidad amenazante", concluye la autora²⁹. (Ibídem).

Desde las consideraciones teóricas sobre los directivos y docentes desde su condición de género, caben ahora algunas reflexiones sobre una dimensión

29. Cabe acotar que estos señalamientos sólo remiten a un trabajo de campo realizado en la CABA.

que, si bien no tiene la universalidad de la anterior, sí es un requisito para los educadores de escuelas públicas³⁰: se trata de la condición de ciudadanas/os.

- **Directivos y docentes como ciudadanos:**

Excede al objeto de esta tesis ingresar al debate jurídico de esta exigencia, pero sí caben consideraciones conceptuales sustantivas -puestas en un contexto histórico- que comprende a los sujetos del trabajo de campo realizado a propósito de la misma. Por ahora, estas consideraciones estarán sólo referidas a la ciudadanía como un atributo y dimensión de las prácticas de estos sujetos y no a los debates sobre la cuestión ciudadana como un aspecto a ser abordado al ubicar estas prácticas en el marco institucional más amplio que las condiciona: el que regula las relaciones de hegemonía, dominación y explotación al interior del orden vigente y la dinámica de conflictos emergentes de estas relaciones entre las clases y los sujetos sociales y políticos, con sus luchas, resistencias y subordinaciones dentro del fluir de las estructuras que van conformando.

No obstante, para ubicar mejor al lector en relación con el sentido que se atribuye a esta categoría, se puede adelantar que al hablar de ciudadanía se alude a una condición que es previa a toda otra consideración que especifique nuestra inserción en una sociedad: "en algún sentido, en algún sentido muy importante, los hombres y las mujeres, los padres y los hijos, los obreros y los patrones, los fieles y los sacerdotes, son *prioritariamente*, por encima de todas esas cosas, *ciudadanos*" (Fernández, Liria et al, 2007:17)³¹. Y ser ciudadanos significa que son reconocidos formalmente como sujetos portadores de derechos civiles, políticos y sociales, y como miembros jurídicamente iguales de una comunidad política, habilitados, además, para participar en la construcción del orden democrático al que pertenecen. Sin embargo como se planteará más adelante, la ciudadanía como atributo, membrecía y práctica (Villavicencio y Raggio, 1997) "se gana y se afianza en el ejercicio mismo de los derechos y responsabilidades que implica. Se trata también de una lucha permanente, sin término; el tránsito del derecho al hecho puede demandar siglos, décadas o años y ningún logro tiene un futuro asegurado; la historia permanece abierta para bien y para mal, pero nos pertenece y podemos cambiarla" (Cantero, 2008).

Este tránsito entre el derecho y el hecho tiene, para Argentina y los docentes de este país, una historia reciente que no puede ser soslayada. En las últimas

30. Si bien esta exigencia está siendo objetada por algunos tribunales provinciales y el INADI, la nacionalidad argentina es una condición para el ingreso a la docencia aún vigente en el Estatuto del Docente Nacional (art. 13).

31. Una propuesta de educación ciudadana desde la filosofía, con formato didáctico para difusión masiva.

décadas esta historia muestra momentos en los que predominaron quizás las modalidades más penosas de ciudadanía fáctica: *mínima* (Cheresky, 1999); *tímida y consumidora cultural* (Rigal, 1997 y 1999); *cliente* (Bolívar, 2003), y *sierva* (Capella, 1993).

En este sentido, al ubicar históricamente el ejercicio ciudadano de los docentes y directivos investigados en esta tesis en un período de poco más de diez años (entre mediados de la década del '90 y mediados de la siguiente), cabe recordar que sobre ellos, como sobre toda la población argentina, se desplegó una batería de dispositivos³² de regulación social con el propósito de tornar su identidad ciudadana cada vez más funcional a las necesidades del proyecto neoliberal por entonces en su apogeo.

Los personajes centrales de los casos y experiencias analizadas en estos años remiten, a su vez, a otros previos (propios o de terceros) que operaron como instancias de aprendizaje y ensayo de lo que protagonizarían más adelante. También, relevamientos complementarios que procuraban precisiones sobre trabajos de campo anteriores o ahondar sobre algunos sujetos que obraron como referentes de aquellos personajes, permiten estirar la mirada sobre las trayectorias posteriores de algunos.

En uno y otro caso, es decir, en los tramos previos y en los relativamente recientes, los contextos socio-políticos fueron tan disímiles para el ejercicio de la ciudadanía y para la formación de ciudadanos que resulta insoslayable su incorporación para un breve análisis orientado a una comprensión de conjunto con foco en el período en que se concentran los relevamientos realizados.

Este conjunto, en el que se entrelazan texto y contexto de esta tesis, muestra a una sociedad que desde mediados de los años sesenta³³ y hasta el presente ha ido creciendo trabajosamente en la conciencia de su condición ciudadana y en una cierta valoración de la democracia históricamente emergente. Simultáneamente, deja ver a una sociedad que, a lo largo de medio siglo,

32. Manteniendo el núcleo de significación que en el lenguaje no especializado se le da al término **dispositivo** (la idea de un conjunto de elementos combinados "que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo o para una función especial" – Diccionario María Moliner), en el marco de esta tesis se ha recurrido a Michel Foucault para ampliar y complejizar esta idea y a la vez introducirle una intencionalidad lo suficientemente amplia y a la vez política. En este sentido, Giorgio Agamben (2011:2) sintetiza lo aportado por Foucault (en una entrevista concedida en 1977) de la siguiente manera: "1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber". Los destacados en negrita son nuestros.

33. En esta época se sitúan los acontecimientos que marcaron el comienzo de la formación y/o militancia de algunos de los personajes centrales de las experiencias estudiadas en esta tesis (por ejemplo la que tuvo lugar en El Impenetrable chaqueño) o de aquellos que fueron sus referentes en términos ideológicos y pedagógicos.

experimentó períodos de fuerte retracción en el ejercicio de sus derechos ciudadanos y otros, de recuperación e incluso de expansión de los mismos (Cantero et al 2008; Cantero, 2012).

A lo largo de esos años, los colectivos docentes y sus dirigencias experimentaron su tardía conformación identitaria como trabajadores; se dieron sus organizaciones sindicales; lucharon por sus derechos estrenando los estatutos que los reconocían; participaron de los sueños y luchas revolucionarias de una generación; fueron conculcados por sucesivas dictaduras y algunos sucumbieron al terrorismo de estado; recuperaron sus instituciones y esperanzas en el renacer democrático; nuevamente resistieron al proyecto neoliberal y neoconservador que pretendió y en muchos casos logró doblegarlos con sus reformas educativas (Cantero et al 2002 y 2006) y se escindieron más recientemente en posiciones y estrategias frente a las políticas que ha intentado alejarse lo más posible de aquel proyecto de los '90.

En todo este trayecto, la ciudadanía y la democracia han sido significadas de maneras muy diversas en términos de concepción y práctica: desde la subestima desdeñosa que inscribía a una y otra en el pensamiento liberal como sostén ideológico del capitalismo; pasando por la añoranza de las libertades perdidas y derechos vulnerados por las dictaduras; para llegar luego a un breve período de idealización de sus posibilidades con el retorno al estado de derecho; sopesar más tarde con realismo sus crecientes limitaciones en la disputa de poder a una cada vez más sofisticada ingeniería social y biopolítica, y llegar a entrever, ya iniciado este siglo, que ciudadanía y democracia pueden ser una praxis y un sistema -siempre en construcción- de otra sociedad y otro estado, como condición para sobrevivir como especie, emanciparnos como individuos y clase y empoderarnos para la disputa permanente por un ejercicio más amplio y profundo de derechos.

Así, en este proceso de significaciones cambiantes acerca de la ciudadanía y la democracia, muchos docentes y partes significativas de sus dirigencias sindicales fueron asumiendo no sólo la necesidad y posibilidad de la lucha por otra condición ciudadana para sí, como colectivo de trabajadores, sino también su responsabilidad como formadores de nuevas generaciones capaces de dar continuidad a esa lucha.

Los casos y experiencias analizadas dan cuenta, mayoritariamente, que esta formación ha incluido un cambio sustantivo en las prácticas de gobierno escolar; prácticas de gobierno por las que se involucraron en procesos de construcción social con sus entornos territoriales que hicieron de estas prácticas y procesos componentes inescindibles de un nuevo currículo de educación popular que

implicó una progresiva ruptura con la matriz liberal de la educación ciudadana. También esta creciente asunción de sus responsabilidades político-pedagógicas fue siendo asumida desde una cada vez más clara identidad como colectivo específico y especial de trabajadores: el de los trabajadores docentes³⁴.

- **Directivos y docentes como trabajadores:**

Como ya se ha precisado, el grueso de las observaciones y testimonios recogidos en los casos y experiencias investigadas tuvo lugar entre 1995 y 2003, con algunos registros de unas pocas experiencias previas y otras posteriores a este lapso. Estos años, centrales para el foco del análisis, fueron tiempos de plena vigencia de una línea de reformas educativas³⁵ que hizo del trabajo docente su objeto, afectando sustancialmente sus condiciones objetivas y subjetivas. Entre las primeras cabe recordar las modalidades de precarización de las relaciones contractuales que se introdujeron, el congelamiento de salarios y atraso inédito de los pagos, el deterioro de los ambientes de trabajo y un fuerte acento en la evaluación como control y rendición de cuentas. Entre las segundas, se destaca el sufrimiento psíquico que todo esto generó y que dio lugar a la construcción de la categoría de *malestar* para analizarlo, primero en Europa³⁶ y luego en Argentina, Brasil, etc. (Martínez y Saavedra, 1999).

Recuperar este contexto para el análisis conduce a evocar este período finisecular como un momento particular de la historia de nuestro país en el que desde el Estado -devenido sin ambages en "una junta que administra los negocios comunes" de una clase (Marx y Engels, 1847) - se avaló el tratamiento del trabajo humano como mero recurso y mercancía en el sentido más literal del término.

Sin embargo, esta afirmación que se pretende válida para el trabajo en general,

34. Especial porque ellos forman parte del colectivo de trabajadores del estado, de un estado que es su empleador pero no necesariamente su "patrón". En efecto, según sea su posición ideológica al respecto, pueden significarlo desde la exterioridad insalvable y amenazante del *aparato* o de, además y contradictoriamente, desde su *arena* interior, desde una pertenencia desde la cual se lo disputa y se intenta preservarlo y transformarlo. En uno de los casos, estos trabajadores pertenecen al ámbito de lo público no estatal, lo que los sitúa en otra relación con el estado, una relación de complementariedad no exenta también de contradicciones. Sobre ambas cuestiones se volverá más adelante.

35. En la investigación denominada "Reformas educativas y nueva ciudadanía" (Cantero, Celman, et al, 2002), se explica que el uso del plural al referirse a estos cambios en las regulaciones educativas buscaba poner distancia con una cierta propensión de la investigación educativa a restringirse a lo que supuestamente sería su campo específico (lo pedagógico-escolar) dejando de lado a un conjunto de políticas y dispositivos que "desde diversos ámbitos del Estado y aún fuera de él, afectan la identidad ciudadana de los docentes" (Ibídem: 317). Tal era el caso de las políticas económicas y laborales que incidieron drásticamente en las condiciones de trabajo docente.

36. Cabe recordar que estas reformas, como parte de los dispositivos a los que apeló el neoliberalismo como expresión globalizada del capitalismo contemporáneo, tuvieron principio de ejecución en la década del '80 en países como Inglaterra y España y fueron retomadas una década más tarde en América Latina como referencia modélica.

amerita salvedades históricas y conceptuales; en este caso, en relación a los docentes. Históricamente porque, si bien una parte de ellos fueron doblegados en su condición de trabajadores y ciudadanos³⁷, otra resistió liderada por los sindicatos que defendieron sus intereses, atenuando el impacto de estas políticas y haciendo fracasar incluso algunos de sus dispositivos³⁸. Así, desde la praxis de esta resistencia, al menos una parte del colectivo docente ha dignificado su condición de trabajadores, encaminando la lucha hacia un proceso transformador de la situación de explotación y opresión a la que eran sometidos³⁹.

Conceptualmente, porque el trabajo docente es en sí mismo y en lo sustantivo inalienable (y esto comprende a todos los asalariados de la educación). Esta tesis, sostenida por el brasileño Victor Henrique Paro (1996), se afirma que el saber, que da sustancia y contenido a la relación educador-educando, "en tanto que materia prima del proceso, no puede ser alienado del acto de producción, lo que exige que el propio educador, en cuanto trabajador, no sea expropiado del saber que precisa poseer para 'pasarlo'⁴⁰ al educando en el proceso de producción pedagógica"(Paro, *ibídem*:148, traducción propia).

Paro fundamenta esta afirmación en que la separación del trabajo humano entre su concepción por alguien (y por ende apropiable) y su ejecución por otro, que es típica del trabajo de producción de bienes y servicios económicos, no es posible en el caso de la educación so pena de que el proceso pedagógico sea alterado en cuanto tal. En este caso y a criterio de este tesista, el proceso se transformaría en un trabajo de instrucción o información. La relación pedagógica es en cambio y ante todo, eso, una relación, un vínculo entre seres humanos

37. Como se ha sostenido sobre la base de una investigación anterior ya referenciada ("Reformas educativas y nueva ciudadanía").

38. Ver el capítulo de Conclusiones de esta investigación en el sitio web indicado.

39. Aquí se está sosteniendo que el sentido y dirección de esta lucha son en sí mismos hacedores de otra historia de intencionalidad contrahegemónica, aun cuando la radicalidad de las transformaciones estructurales pretendidas no tenga un horizonte cierto de concreción; de momento, esta pretensión se encuentra en el ámbito de la *utopía pura*. La distinción entre utopía pura y utopía concreta puede consultarse en Matus (1977) y en (Cantero, 2012). En este texto sostengo, discrepando respetuosamente con aquel autor, que la utopía pura no es sólo la que en la figura de Birri y Galeano sirve para caminar a manera de un espejismo, sino que siendo parte de los sueños que llevan en sus entrañas las voluntades de los pueblos y sus personajes centrales, a veces se transforman en utopías concretas, como "está sucediendo con aquella que soñó Bolívar y que hoy es un referente actuante para muchos pueblos de América del Sur". La discrepancia de fondo reside en no compartir con Matus que existan *leyes de transformación social* que permitan anticipar las trayectorias de lo posible en la historia. En relación a la utopía concreta podríamos afirmar, sin menoscabo de la afirmación anterior, que se trata de una situación cuya viabilidad se estima posible construir pero más allá del horizonte de tiempo contemplado para la acción comprometida.

40. Passar (en portugués) no el sentido de mera transferencia o traslado, sino de comunicación. En una obra mucho más reciente de Paro (2008) éste se explaya sobre las condicionalidades de este "pasaje" entre dos sujetos –educador y educando–, uno con el poder para persuadir y el otro con poder para dejarse o no persuadir. Un juego intersubjetivo muy complejo, no reductible a su dimensión política-debo acotar- pero también condicionado por una lógica de este tipo.

a propósito de un saber, y los saberes implican conocimientos pasados por la criba de emociones, experiencias, representaciones, creencias, convicciones y deseos que se intercambian entre educador y educando en un marco de intencionalidades pedagógicas sin perjuicio de otras. Esta relación entonces, obviamente inalienable, es una de las especificidades del trabajo docente.

Otra, como su encuadre moral y la exigencia de un compromiso ético ya no es *específica* del trabajo docente sino una particularidad *especial*, compartida con todos aquellos trabajos que implican una relación de vínculo personal entre seres humanos. Sin embargo, este compromiso para los educadores tiene algunos rasgos distintivos.

Como afirma el catalán José Contreras (1997:52), "el hecho de que el oficio de enseñar consista en la relación directa y continuada con personas concretas sobre las que se pretende ejercer una influencia, hace que el docente se encuentre comprometido con la legitimidad de dicha influencia, con la bondad de las pretensiones y con los aspectos más personales de la evolución, los sentimientos y el cuidado y atención que pueden demandar como personas"⁴¹. A este *oficio moral* Contreras lo vincula con la desigualdad que plantea una relación asimétrica que sitúa al educando en una situación de debilidad relativa. Desde nuestra perspectiva destacaríamos la asimetría en conocimientos, la mayoría de las veces en edad y -hay que recordarlo también- en profesionalidad; agregando además que, en relación a los educandos que son niños y adolescentes (los sujetos de todas las experiencias analizadas en esta tesis), los docentes son depositarios de un conjunto de expectativas explícitas e implícitas que conducen a destacar la dimensión comunitaria y social de su compromiso moral.

Este compromiso debiera, en todos los casos, ser éticamente fundamentado desde convicciones autónomamente asumidas a riesgo de prestarse más o menos conscientemente a ser un mero eslabón en la reproducción de la cultura dominante⁴².

Al respecto, hace unos años plateábamos que en tiempos sin certezas "la duda y la pregunta estimulan la generación de conocimientos, razones y verdades con minúscula y promesas de emancipación no escatológicas, se constituyen en los fundamentos siempre provisorios y precarios de las convicciones que requiere

41. Citando a Noddings, Nel (1986), *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*; University of California Press; Berkeley.

42. En última instancia ningún ser humano, sea docente o no, por ser un sujeto cultural podría sustraerse a contribuir en algo -de manera más o menos inconsciente al menos- a la reproducción de la cultura de su tiempo.

toda acción o forma de intervención en los escenarios concretos donde los problemas acontecen, entre ellos, los de la educación. La cuestión es si estas minúsculas y este *más acá* (a falta del *más allá*) constituyen acicate suficiente para una acción comprometida con los sujetos que padecen los problemas" (Cantero, 2006b:207). La respuesta decisiva, como ya se expuso en este capítulo, no está en la razón (aunque la requiera en términos argumentativos) sino en un clamor (pulsión para Dussel) de alteridad creadora-transformadora que llega desde las víctimas–inaudible para muchos– y que torna *visibles* las evidencias empíricas de lo que debe cambiar; como lo plantea este autor en una obra ya citada⁴³.

La mención del carácter comunitario y social del trabajo docente y de su lugar en el proceso de reproducción cultural (más o menos crítico o más o menos naturalizado) trae al análisis la dimensión política de este trabajo; aún del que se ejerce en la jurisdicción privada⁴⁴. En los casos y experiencias estudiadas, todos de carácter público y sujetos al control estatal, esta condición política es más explícita y las regulaciones heterónomas a las que están expuestas son mayores.

Por esta razón, se trata de un trabajo que, en el marco de experiencias que con respecto al poder instituido caminan por la movediza línea que separa lo alternativo de lo antagonico, requiere de la construcción de una razonable autonomía en sus prácticas institucionales, pedagógicas y socio-comunitarias. Estas cuestiones, que serán abordadas más adelante en este capítulo, establecen nuevamente especificidades del trabajo docente que ya son propias de las prácticas que fueron objeto de esta investigación.

En este sentido, la autonomía y la transgresión serán su común denominador, tanto en sus relaciones con la sociedad civil de los territorios de sus entornos

43. La expresión *pulsión* está usada aquí sólo para facilitar la comunicación en relación con autores específicos como es el caso de E. Dussel (2006). Sin embargo, se trata de una expresión que evitamos utilizar como categoría de análisis. Quizás, a futuro, el desarrollo de las ciencias de la complejidad integre los clásicos debates sobre esta cuestión al interior de psicoanálisis (Freud: 1999, Lacan: 1997 y seguidores) con los aportes de la filosofía política, tales como los de Dussel y de otras disciplinas, en una perspectiva transdisciplinaria. Por ahora, mientras no se amplíe y se precise la entidad de la pulsión a la que se refiere este último, inspirado en Levinas, y la llamada *condición humana* quede atrapada en una lucha de *titanes* (Eros y Thanatos), es decir en una lucha de pulsiones que transcurre en el dominio de lo instintivo, tal como lo planteó Freud, y mientras no quede claro si al reubicarla, como lo hizo Lacan, en el dominio del inconsciente y del lenguaje (categoría esta última que amerita a su vez otro debate), su abordaje no queda confinado a una relación individual y terapéutica, que deja fuera a todo intento de trabajo pedagógico y de proyecto educativo a escala social sobre esta cuestión, preferimos abstenernos del empleo de una categoría que nos excede a los fines del análisis.

44. Negarle a la enseñanza privada su carácter político sólo podría ser comprensible desde una visión ingenua y formalista de las relaciones de poder en los procesos educativos y una mirada reduccionista de los complejos procesos de la reproducción cultural.

como con el estado a través de todas sus mediaciones, dentro y fuera del sistema educativo. Como se expuso en la presentación y análisis de cada caso y experiencia en particular (ver Anexo de esta tesis), estas relaciones estuvieron sujetas a contextos que, por la época y espacios socioculturales en que transcurrieron, difieren en sus niveles de dificultad; tanto por los diversos grados de politización de aquellos entornos como por las posibilidades de disputa en la arena del estado y de su complejo aparato.

- **Directoras/es y equipos como funcionarios⁴⁵:**

Por todo lo expuesto, el trabajo de los directivos y sus equipos (personajes centrales de los relatos contenidos en esta investigación) no sólo está atravesado por todas las características comunes al trabajo docente ya mencionadas, sino que resulta inescindible de la condición de funcionarios en que se han colocado en relación con el sistema al aceptar sus cargos. A su vez, esta dimensión de funcionario debe conciliarse con las de sujeto de género, ciudadano y trabajador asalariado dentro de la totalidad humana concreta que cada uno es y de los colectivos a los que pertenecen desde todas estas dimensiones; cada uno, además, con sus requerimientos y expectativas de solidaridad y lealtad . Es decir, ese director, mayoritariamente mujer –pero también a veces, varón– que debe lidiar por sus derechos en una cultura aún patriarcal y machista; que no puede obviar su condición de ciudadana/no y está sujeto a las tensiones de contextos sociopolíticos que, según las épocas, tienden a minimizarlo en esta condición o le requieren el máximo de protagonismo posible; que, a su vez, lo precarizan como trabajador docente o amplían sus derechos y le invitan a sumarse a procesos políticos emergentes, ese mismo director es requerido para ser el último eslabón de la gobernabilidad al interior de uno de los sectores en que está organizado el Estado, el de educación.

Esto implica ser el garante del cumplimiento de las normas establecidas para cada nivel y modalidad del sistema educativo en cada establecimiento concreto; ejercer el control que esto conlleva; evaluar al personal de la escuela, sus propios compañeros; velar por la conservación y buen funcionamiento de la infraestructura y equipos a su cargo; servir de nexo comunicacional entre los distintos actores y sujetos de la escena escolar con el resto de la estructura jerárquica del sistema e, incluso, representar formal e informalmente al estado ante la sociedad del entorno próximo y, viceversa, a este entorno frente a las instituciones públicas. Y, al tiempo que se actúa en todas estas funciones, intentar preservar todos sus derechos individuales y colectivos en un espacio específico e, incluso en algunos casos, ser militante en su defensa y ampliación.

45. Estos últimos, en muchos casos, informalmente y por extensión.

En la dinámica intersubjetiva que tiene lugar entre los directivos escolares y los docentes, los primeros suelen actuar desde la incomodidad que les provoca la asociación de la noción de funcionariado "con la idea de la obsecuencia o de la falta de autonomía" (Morgade, 2007:8), que según afirma esta autora parecería estar instalada en la cultura escolar. En este contexto de desvalorización del papel del funcionario, algunos directivos insisten en que *"es posible cambiar desde adentro y plantear disidencias cuando los proyectos aparecen como muy lejanos a las posibilidades de las escuelas"* (Ibídem).

Profundizando, un directivo escolar –en tanto funcionario público– se sitúa en la encrucijada de implementar las políticas que permiten la reproducción de la fuerza laboral de un sistema dominante⁴⁶ y de los significantes y significados de la cultura hegemónica y, al mismo tiempo, si está posicionado críticamente frente a esta reproducción, puede actuar como re-intérprete, disidente o, incluso, oponente al respecto. Todo ello, con la consecuencia, más o menos consciente, de que sus prácticas y discursos actuarán con fuerza curricular en la educación política de los educandos, en un sentido o en otro.

Una variante extremadamente importante de lo descripto precedentemente tiene lugar cuando, desde el poder político que gobierna y disputa el estado, se alientan políticas educativas, culturales y sociales que se posicionan también críticamente frente a la dominación y hegemonía vigentes, respaldando prácticas institucionales educativas de pretensión contrahegemónica que a veces se tramitan en soledad⁴⁷. Otra variante que amplía el espectro de lo posible para estos mismos directores acontece cuando, dentro y fuera del campo educativo, emergen nuevos sujetos políticos que, como los movimientos sociales, tercián en la lucha por relaciones de fuerza habilitantes de escenarios socialmente más justos y políticamente más democráticos.

En síntesis, la tensión que vive el directivo al estar situado en la encrucijada de dos lógicas–la burocrática y la pedagógica– se resuelve desde muy diversas formas, pero aquella que señala Beltrán Llavador: la de mantenerse en "una celosa ignorancia respecto a la orientación finalista" (Beltrán Llavador, 2000:156) de

46. El propio Weber sitúa al funcionariado como la forma de dominación que el Estado ejerce a partir de la Modernidad y expresa que la esfera de actividad del funcionario "depende directamente de los intereses existentes sobre la distribución, la conservación o la transferencia del poder" (en UNSAM); <http://www.bibliotecabasica.com.ar>, pág. 3).

47. Un párrafo al respecto merece el calificativo despectivo de **voluntarista** con el que algunos investigadores se refieren a estas experiencias escolares. No debe confundirse el relativo impacto que en términos de eficacia política suelen tener las mismas al interior de los grandes sistemas educativos con una desproporción evidente entre medios y fines que tipifica la acción voluntarista. Estas no tienen por qué ser necesariamente voluntaristas, cuando muchas de ellas logran incidir pedagógica y políticamente en el espacio singular de su institución y entorno inmediato y cuentan para ello con los recursos necesarios (políticos, organizativos, económicos y pedagógicos). La adjudicación del calificativo **voluntarista** sería procedente si estos directores y escuelas se propusieran, desde su espacio microinstitucional y social, incidir masivamente en el conjunto de un sistema. Al respecto, en los años acumulados de investigación este tesista no puede dar cuenta de ninguna evidencia en este sentido.

las directivas de sus superiores, postura históricamente atribuida al burócrata, parece ser una actitud cada vez más desacreditada en la cultura que actualmente prevalece en el campo de la educación. Esta sería ya casi insostenible desde la condición de profesional que hoy muchos reivindican⁴⁸.

- **Directivos y docentes como profesionales:**

Pero, a su vez, referirse a los directoras/es y a los docentes como profesionales es referirse, no sólo a una dimensión más de estos sujetos, sino también -como ha ocurrido al tratar las demás dimensiones- a una historia de significaciones atribuidas a éstos en los distintos contextos por los que han transitado como colectivo dentro de este país.

Conceptualizada la profesión docente por Gimeno Sacristán como la "expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, (como) el conjunto de actuaciones, de destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor" (Gimeno Sacristán, *mímeo*), es preciso situar esta práctica no sólo en los diferentes contextos espacio-temporales de un país en general, sino en relación con los territorios concretos en los que esa práctica tiene lugar y en la que dicha especificidad, por ende, se diversifica. Para el caso de esta tesis: los territorios de la marginalidad urbana (con todas sus variantes socioculturales, en la amplia geografía del país); los espacios de la ruralidad dispersa y concentrada en pequeños pueblos; los habitados por diferentes etnias originarias; etc.

Planteadas así las cosas, profesión alude a un "conjunto idiosincrático, y por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes" (Alliaud, 2009:2)⁴⁹. Obviamente, esta idiosincrasia se configura a lo largo de una trayectoria de práctica en la que directivos y docentes consolidan sus saberes en el sentido explicitado precedentemente. No obstante, esta multiplicidad de saberes personales "tienen sin embargo elementos comunes e integran la 'cultura del trabajo de la enseñanza' como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y

48. También lo sería desde las prácticas a través de las cuales muchos docentes dan cuenta de su condición de intelectuales y trabajadores de la cultura, aun cuando subjetivamente no lo hayan asumido.

49. Citando a Rodríguez Marcos, A. (coord.). Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros, Madrid, Narcea, 1995.

limitaciones similares en el transcurso de muchos años" (Ibídem)⁵⁰. En otras palabras, un despliegue conceptual similar a lo expresado por Gimeno con matices que lo enriquecen.

Sin embargo, más allá que la diversidad de modalidades de ejercicio de la profesión docente tenga elementos comunes que permitan conceptualizarla haciendo abstracción de aquella variedad, la misma conceptualización no puede escapar a la condición de una validez en contexto.

Esto resulta, a criterio de este tesista, extremadamente importante habida cuenta de las consecuencias políticas de una operación discursiva que desde hace algunas décadas insiste en ubicar la cuestión de la profesión docente en los parámetros de significación de las categorías de *profesionalidad y profesionalismo*⁵¹.

En efecto, a partir de algunos autores que, como Amitai Etzioni (1975) caracterizaron a la escuela primaria como organización semiprofesional y a sus docentes como semiprofesionales (1963), parece haberse montado todo un discurso argumentativo tendiente a *profesionalizarla*.

Esta caracterización pareciera tener origen en tomar como referentes de un cierto *deber ser* docente a las profesiones llamadas liberales cuyas prácticas pueden ser razonablemente estandarizadas desde protocolos científico-tecnológicos (como el ejercicio de la medicina) o desde criterios y procedimientos detalladamente codificados y doctrinariamente *canonizados* (como el ejercicio de la abogacía)⁵². Frente a ellos, la docencia sería una semi-profesión porque exigiría períodos de formación más reducidos; se la referenciaría en un cuerpo de conocimientos menos especializados; gozaría de menor autonomía por el peso de la heteronomía ejercida por el Estado y tendría un status de menor legitimidad (Cuenca, Ricardo: 2012).

La profesión docente aparece así en una situación de demérito que le sería constitutiva, a modo de pecado original, desde una cierta experticia⁵³ internacional que comienza a sentenciar al respecto.

Sobre este *demérito* parece haberse construido la legitimidad de un discurso

50. Referenciándose, a su vez, en Hargreaves, A., Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata, 1996.

51. Eric Hoyle (1975) englobó bajo el término profesionalismo a un conjunto de reivindicaciones genuinas de los gremios ingleses orientadas a mejorar la propia enseñanza.

52. En un contexto de escasa apertura a la crítica de esos patrones y codificaciones desde paradigmas alternativos y a las consecuencias políticas y económicas de su hegemonía.

53. Castellización de la voz inglesa expertise...

dirigido a la opinión pública mundial que argumenta sobre la necesidad asegurar la calidad de la educación desde estándares internacionalmente avalados y evaluables desde parámetros estrictamente técnicos (léase despolitizados); orientando la atención sobre el problema de la calidad educativa hacia un mejoramiento de las metodologías de evaluación⁵⁴ y desviándola de la preocupación sobre situaciones contextuales locales, políticas nacionales y regionales pertinentes e inversiones necesarias.

Esta sería en parte la explicación de la vigencia del debate sobre la profesionalidad y el profesionalismo docente en ciertos círculos académicos y políticos del campo educativo; el primero, asociado al prestigio y posición social del profesional de la educación y el segundo, al mejoramiento de la calidad de su práctica según determinados estándares (Hargreaves, A.:1999).

En Argentina las pretensiones de avanzar políticamente convirtiendo este discurso en nuevas regulaciones del trabajo docente han sido resistidas por los sindicatos del sector, particularmente en tiempos de la llamada Reforma Educativa, cuando –como recuerda Raúl Menghini– desde la Carpa Blanca ubicada frente al Congreso Nacional se enfrentó “el proyecto del Ministerio de Educación para mejorar el financiamiento de la educación, al que denomina de ‘profesionalización docente’ (financiamiento ligado a cambios de los Estatutos docentes, léase flexibilización laboral docente)”⁵⁵.

En el caso de las y los directores de escuela, los esfuerzos orientados a su profesionalización en el sentido apuntado fueron ingentes. Más aún, habiéndose acordado desde los centros de producción de políticas hegemónicas en que la unidad de *transformación* educativa debía trasladarse del aula a la escuela como contenedora institucional y organizacional de todo el acontecer pedagógico, la prioridad en términos de profesionalización se corrió a sus directivos.

En este sentido, una de las primeras investigaciones al respecto entre fines de los años 70 y comienzos de los '80 fue la de Stephen J. Ball, particularmente en Gran Bretaña. Éste, en una de sus obras más difundidas en habla hispana (1989)⁵⁶, criticó la tendencia a comprender las organizaciones escolares y

54. Entre los documentos que circularon en dicho ministerio, en el denominado “Propuesta del Régimen Profesional Docente para la Nueva Organización Escolar – Versión 4” se preveían premios colectivos anuales al presentismo de acuerdo con índices basados en estadísticas de anuales de asistencia y costos de suplencias y premios anuales por productividad, también colectivos, basados en los resultados de las mediciones de “las prestaciones educativas”. Las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) parecen ser el desenlace actual de este proceso.

55. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm>.

56. “La micropolítica de la escuela”; publicada por Paidós/MEC en 1989 y en su versión original en inglés dos años antes.

la función de los directores por analogía con otras organizaciones sociales, poniendo en foco aquello que todas estas tienen en común. Este razonamiento analógico llevó a intentar trasladar los criterios de *gerenciamiento* de las empresas y las burocracias⁵⁷ a la gestión de las escuelas y, en general, a tratar de conocerlas desde los aportes de las ciencias de la administración (ciencias que, en palabras de Ball, son "teorías propias de amos" (Ibídem:22). También a identificar esta gestión con management o gerenciamiento; identificación que este autor denunció como una verdadera *tecnología moral* al servicio del disciplinamiento de las mentes y los cuerpos en las escuelas británicas (Ball, 1990).

Ahora bien, tomando distancia de esta historia y estas referencias teóricas, vinculadas al apogeo del proyecto neoliberal en la Argentina, la condición de profesional, particularmente en los términos inicialmente conceptualizados y en el ámbito de la educación pública, pareciera haber sido asumida por el colectivo docente y los directores de escuela como constitutivo de su identidad⁵⁸. Sin embargo, no parece haber ocurrido lo mismo con su condición de intelectual y de trabajador de la cultura.

- **Directivos y docentes como intelectuales y trabajadores de la cultura:**

En su intervención en uno de los paneles del X° Seminario de la Red Estrado⁵⁹, la colega Flora Hillert (UBA) dedicó su intervención a demostrar -desde su propio trayecto de investigación- la resistencia de los docentes para asumirse como trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura, como antaño lo hicieron en relación a su condición de trabajadores *a secas*.

57. Referentes empíricos centrales en la construcción del conocimiento en Administración.

58. "Mucha agua bajo el puente" de esta historia había corrido desde que el sociólogo norteamericano Amitai Etzioni calificara a la escuela primaria como la organización semiprofesional más típica (1965). Apenas cuatro años después, la formación de los docentes primarios en Argentina se trasladaba al nivel terciario y, poco a poco, se iba consolidando una cultura de actualización permanente para todos los niveles y modalidades de enseñanza que, con sus altibajos de enfoques y calidades (se produce un estallido de ofertas de postítulos y licenciaturas presenciales y a distancia), se institucionaliza y federaliza finalmente a comienzos del presente siglo (INFOD). También, desde el antecedente de una Universidad Pedagógica bonaerense, se comienza a gestar, ya en la segunda década, la iniciativa de una Universidad Pedagógica Nacional. También se flexibiliza la tradición de una férrea heteronomía sobre la práctica docente, típica de la primera mitad del siglo pasado y sólo queda para el debate la cuestión de la legitimidad y el tan sarandeado prestigio dentro de los argumentos sobre los que se construyó la categoría de semi-profesión. En todo caso, habría que recordar -contrario sensu- que esta legitimidad e incluso prestigio no presentaba mayores fisuras en Argentina precisamente cuando la categoría comienza a ser utilizada fuera de ella y que, en todo caso, una investigación rigurosa al respecto podría tal vez demostrar que el reconocimiento social de la profesión docente comienza a ser afectado precisamente en tiempos de auge neoliberal, en los que, por una parte, argumentaba sobre la necesidad de profesionalizar a los docentes y, por la otra, se precarizaban sus condiciones de trabajo.

59. Salvador de Bahía, 12 al 15 de agosto de 2014.

En este sentido y parafraseando a Gramsci⁶⁰, Hillert expresó en aquella ocasión: "hay que destruir el prejuicio de que la actividad teórica en educación es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas, que no está al alcance del docente común".

Sin embargo, el propio Gramsci (1986:355) al expresar que "Todos los hombres son intelectuales", agrega inmediatamente: "pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales". Esta distinción entre un todo, el de los seres humanos, para el que reivindica enfáticamente este reconocimiento⁶¹ y un grupo particular que tiene la *categoría* de intelectual no ha logrado acercar desde la teoría crítica lo que las representaciones culturales de entonces y de hoy se han encargado de alejar. Quizás porque aquellos intelectuales y los actuales no han querido o podido, según los casos, quebrar el modo de relacionamiento dominante que han construido con la sociedad y, en particular, con las clases subalternas.

Paradójicamente y a pesar de esta historia de distanciamiento subjetivo y social entre unos y otros, la práctica de los sujetos de esta tesis ha dado evidencias de haber sido generada, no sólo desde un pensamiento autónomo y crítico, sino desde una actitud capaz de romper condicionamientos y lógicas hegemónicas y modificar creativamente estos condicionamientos, aún en la mayor de las adversidades.^{62/63}

En síntesis, sin haberse asumido subjetivamente como intelectuales, estos directivos y docentes no sólo lo eran de hecho (desde su *contexto concreto de vida*⁶⁴), sino que han permitido a los que lo son por oficio identificar y sistematizar las prácticas de lo que Giroux conceptualiza como intelectual orgánico transformador en el campo de la educación⁶⁵.

60. "Es preciso destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Es preciso, por tanto, demostrar, antes que nada, que **todos los hombres son filósofos**, y definir los límites y los caracteres de esta 'filosofía espontánea'" (Gramsci, 1984:7); el resaltado en cursiva y negrita es nuestro.

61. Como se verá más adelante, también los sujetos motivadores de dichas prácticas (niños y comunidades del entorno) han sido valorados en este sentido; porque, como alguna vez expresó Carmen, la directora de uno de los casos investigados, "los pobres también piensan" (El caso de la Escuela "Peña"). Tal vez, Carmen no sabía o no recordaba en aquella época que, sesenta o sesenta y cinco años atrás, aquel filósofo y político italiano había expresado prácticamente lo mismo.

62. Como ya se destacara en este mismo Capítulo, citando a Zemelman.

63. Paradójicamente también, como se relató en el "El caso que no fue" (el de la Escuela "Huellas"), este tesisista y el equipo de la última investigación colectiva que dirigió, intentó y en parte logró, romper con este distanciamiento a través de un proceso participativo que culminó con la integración de una de las docentes de la escuela al propio equipo y con sus aportes específicos incorporados al Informe Final.

64. Categoría que José y colegas de equipo (2002) rescatan de Freire en un diálogo imaginario que proponen entre este pedagogo brasileño y Gramsci en la investigación que publicaron con el título de "El sentido común del maestro"; Miño y Dávila, Buenos Aires, pág. 175.

65. La categoría con la que Giroux resolvió la dificultad que planteaba el concepto gramsciano de intelectual

No casualmente el personaje central del caso que esta tesis toma como punto de partida de su desarrollo argumentativo (el caso de la Escuela "Peña"), se referenciaba teóricamente en una intelectual/maestra argentina: María Teresa Nidelcoff; aquella que, interpelada existencialmente por la situación dramática de sus alumnos de la periferia de Rosario, desarrolla las categorías de *maestro gendarme* y *maestro pueblo*. Una intelectual pionera, como afirma Tamarit (1997:22), que ya en 1975 proponía dos categorías "que se corresponden exactamente" a lo que Gramsci ya había denominado intelectual tradicional e intelectual orgánico y a lo que Giroux denominaría después orgánico conservador y orgánico radical o transformador.

A esta altura quizás deba aclararse que esta lógica binaria sólo sirve para demarcar los polos analíticos de un campo en el que las opciones pueden tener consecuencias dramáticas: el campo de la política. Parafraseando a Galeano, en un orden global donde no sólo se ofrendan la libertad y la igualdad en el altar de la diosa Productividad, sino la vida de millones de seres humanos⁶⁶, la ambigüedad y la hibridación –que en otros territorios como el la cultura pueden incluso ser significados como fuente de sensualidad y disfrute– en este, el de la política, pueden ser criminales. En efecto, reproducir la cultura que naturaliza un sistema que todo lo devora y subalterniza en nombre de aquella diosa es una decisión político-pedagógica que debe, al menos, ser sometida a un debate ético-político de carácter público; aunque para ello, "las educadoras y los educadores progresistas [deban] elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores" (Freire, 1996:111). Dicho esto, es obvio que en términos de conductas individuales, la condición humana de los docentes y de los que no lo son admite una diversidad de prácticas y discursos sobre los que resulta vano tratar de trazar líneas divisorias –a las que son tan afectos algunos cientistas sociales– y temerario emitir juicios de valor. Sólo cabe, a criterio de este tesista, fundamentar criterios de mutua compren-

orgánico a secas, en tiempos en que, como lo recuerda José Tamarit (1997) se hacía necesario distinguir entre el intelectual tradicional que permanecía fiel al viejo régimen y el que estaba comprometido con los procesos de transición al socialismo. Transcurridas más de dos décadas de los aportes de Giroux en este sentido, cabe actualizar este ejercicio de reflexividad en tiempos en que los procesos de transformación emergentes en América del Sur (y más recientemente en Europa) son mirados como espejismos por algunos intelectuales (Petras, J. y Veltmeyer, H.: 2009) y acompañados de manera militante por otros (De Sousa Santos, Boaventura: 2009). ¿Será que, a diferencia de los dos primeros (norteamericanos), el segundo, (portugués), se asume como parte de un pueblo semi-periférico y está más próximo al sentir y pensar de sus colegas latinoamericanos de tradición decolonizadora? ¿Será, en cambio, que los dos primeros escriben desde un contexto inmerso en la perspectiva del poder global y significan desde esa perspectiva a estos procesos ¿anómalos? (Foster, R., 2010), ¿habitual ejemplo? (Hobsbawn, E., 2011).

66. "El Oeste vive la euforia del triunfo. Tras el derrumbamiento del Este, la coartada está servida: en el Este era peor. ¿Era peor? Más bien, pienso, habría que preguntarse si era esencialmente *diferente*. Al Oeste: el sacrificio de la justicia, en nombre de la libertad, en los altares de la diosa Productividad. Al Este: el sacrificio de la libertad, en nombre de la justicia, en los altares de la diosa Productividad. Al Sur, estamos todavía a tiempo de preguntarnos si esa diosa merece nuestras vidas" (Galeano,1992:129). La respuesta a esa pregunta ya tiene rango constitucional en Bolivia y Ecuador: el *Buen Vivir*...

sión y dejar que el derecho positivo se ocupe, cuando corresponda de penar los daños. En todo caso, parte de la lucha colectiva para transformar, material y simbólicamente, un sistema genocida⁶⁷ comprenderá también a la normativa jurídica que lo sostiene.

Para evitar, desde la ingenuidad o complicidad, ser reproductores simbólicos de este sistema y *gendarmes* de sus fronteras, los docentes tienen (recuperando a Gramsci) las ideas y el conocimiento como materia prima de su trabajo (Hillert, 2014). Dicho en términos más actuales son trabajadores de la cultura.

Aunque no se reconozcan como tales, directores y maestros trabajan en escuelas que, como recuerda Giroux, "son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura en general" (1999:177). Estas selecciones y exclusiones hacen de las escuelas, por consiguiente, lugares contradictorios.

En esta contradicción se encuentran docentes y si, además, son intelectuales públicos, no deben sólo tomar partido como parte de los actores del trabajo de selección sino también como responsables de que ésta sea democrática como condición de que sea efectivamente pública⁶⁸, vale decir, de todos los que en ella están implicados: en primer lugar los estudiantes, pero también todo el colectivo docente y personal de la escuela, padres y otros sujetos del entorno próximo con los que la institución articula su trabajo. Esto implica que, en la micropolítica de la escuela, los educadores no reproduzcan la lógica que preside el debate macropolítico dominante: un debate entre pares para hablar y decidir a cuenta de los incontables; una práctica social que excluye a los que no tienen parte (Rancière, 2007).

Esto requiere además y en relación con los estudiantes, de la pedagogía de la persuasión (Paro, 2008), una forma de ejercer el poder que deja fuera a la coerción y a la manipulación y exige que todos los involucrados en los procesos de enseñar y aprender acuerden libremente involucrarse en él; unos, para persuadir sobre el valor y sentido de una propuesta pedagógica; los otros, para decidir involucrarse en un proceso de apropiación, transformación y creación cultural que libera y humaniza.

67. Quizás este calificativo puede resultar desmesurado para quien no está acostumbrado a calcular estadísticamente las vidas humanas que salvan pequeños cambios de política pública, aún dentro de un sistema en sí mismo depredador de la vida en general.

68. Preocupación de Francisco Beltrán Llavador en op. cit. que compartimos y más adelante se retomará.

- **Directivos y docentes como militantes:**

Muchos de los directivos y docentes (parte de los cuales son referentes empíricos de esta investigación) se han involucrado de una forma militante y esta es también una dimensión que es preciso abordar para comprender, al menos, a un sector de este colectivo social⁶⁹.

Con la franqueza que lo caracterizaba, Ovide Menin, en la entrevista mantenida a los efectos de comprender mejor a uno de los personajes centrales de esta tesis⁷⁰, grafica el lugar de los docentes militantes dentro de este conjunto: "**Es la vieja curva de Gauss, desde el punto de vista de la sensibilidad, de lo político e ideológico, ¿no cierto?, arriba están los que tienen claridad, los que trabajan con convencimiento, los que militan, y parte de la militancia es esclarecer a los demás que son ingenuos. Después está la panza de la curva de Gauss, donde estamos todos los laburantes, con cierta sensibilidad, que conjugamos ideas diversas, pero cuyo objetivo es hacer de la educación, ¿no es cierto?, una posibilidad de... -¿De trabajo?... -...de trabajo y ese tipo de cosas. Y luego está esa cosita pequeña en el fondo de la curva de Gauss que son los que tenemos al lado, que viven protestando, que no les gusta. Pero no la protesta transformadora, sino la protesta por la protesta misma, porque viven disgustados, porque hacen ese trabajo como podrían haber hecho otro, pero bueno... -Se equivocaron... -Se equivocaron y no tienen la valentía de irse a otro lugar, ¿no cierto? Perdone que yo lo grafique así, pero es lo que tengo a mano, ¿verdad?" (Entrevista a OM, pág. 13).**

Sin embargo y a diferencia de lo que ocurre con aquellos que siéndolo no se reconocen subjetivamente como intelectuales y trabajadores de la cultura, este grupo que, en palabras de Menin, no forma parte de la *gran panza de la curva*, sí suele asumirse como militante de la educación. Por lo general, los que a él pertenecen describen su militancia como una continuidad natural de otras militancias: sindicales, políticas, sociales, religiosas o, lo que es más común, una combinación que abraza compromisos en más de uno de estos territorios. Como se verá luego, en los capítulos de análisis propiamente dichos, *educador militante* será la categoría teórica unificadora de los personajes centrales de la mayoría de las experiencias analizadas e, incluso, la auto exclusión explícita de esta categoría será un *parte aguas* para estos análisis. Parafraseando a Freire

69. "Si educación liberadora es educar en y para la justicia en el marco de la utopía de una nueva sociedad, hemos de admitir que el hecho educativo tiene una dimensión política que no podemos soslayar. Antes al contrario, nos obliga a hacer de la educación una militancia desde y por la educación para lograr personas conscientes de que 'las injusticias estructurales de nuestra sociedad' son la causa de la 'extrema pobreza y la violación de los derechos humanos'" (Gutiérrez, Francisco: 1988:157, citando a su vez al Documento de Puebla n° 64).

70. Fue uno de los docentes que, según relata Carmen -uno de los personajes centrales de esta tesis- la marcaron pedagógicamente en su juventud.

ésta es un denominador común de todos ellos⁷¹.

El militante es un sujeto que se compromete activamente con una causa y lo hace dentro de un colectivo que es constitutivo de su identidad⁷². El militante es aquel que, a criterio de este tesista, conjuga aquello cuya falta Gramsci deploraba de los intelectuales: "creer que se pueda saber sin comprender y especialmente sin sentir ni ser apasionado" (1984:124). Pero tal apasionamiento, que según este autor surge de estar junto al pueblo sintiendo sus pasiones, comprendiéndolas, explicándolas y justificándolas por una determinada situación histórica, requiere un fuerte involucramiento que, en el caso de los docentes, se verifica en el tipo de vínculo que construyen con sus estudiantes y sus entornos sociales en cada contexto concreto. "La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas (Freire, 1998). Desde este conocimiento, los militantes se tornan más "lúcidos en cuestiones básicas -por ejemplo, en favor de quién y de qué nos hallamos comprometidos- (...) La militancia nos enseña que los problemas pedagógicos son sobre todo ideológicos y políticos" (Ibídem: 154).

En efecto, la militancia, cuando es una militancia democrática, sin veleidades vanguardistas, *desde y con* el pueblo, es una experiencia existencial que deviene en un saber que elucida, en un saber capaz de lograr que "lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (Giroux, ibídem).

Por esta razón -ya entrando en los años 70- Freire no hablará más de la dimensión política de la educación porque "la práctica educativa es política en sí misma (...) pues toda ella es política" (Torres, R.M.:1986:58). En consecuencia, propondrá una práctica que no sólo emancipe conciencias sino que inicie en el ejercicio mismo de construir una nueva relación de poder que materialice la emancipación; aún en el pequeño territorio del entorno escolar.

Pero la militancia no sólo enseña que los problemas pedagógicos son políticos sino también ideológicos. De esta manera, el educador deberá desarrollar criterios políticos para proponer a los educandos qué "conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué conocer y de quién conocer -y, por consiguiente, contra qué y contra quiénes conocer-" (Freire, ibídem:135).

71. "Hay, en efecto, un denominador común que tiende a identificarlos: el sentido de la militancia" escribía Freire (1998:196) a su equipo de Guinea Bissau en su carta VI en la primavera de 1976.

72. La distancia casi frígida con la que distintos diccionarios de la lengua española caracterizan este vocablo sería un jugoso bocado para un analista del discurso.

Ahora bien, encarar los problemas pedagógicos como ideológicos, enciende luces de alerta en términos teóricos, éticos y prácticos. En efecto, la cuestión de la ideología es desde hace siglos uno de los nudos más controversiales del debate político y académico. No sólo por la diversidad de acepciones que se le atribuyen a la ideología sino por la urdimbre de otros conceptos con los que suele vincularse en una red o familia discursiva que admite múltiples solapamientos y requiere cuidadosas distinciones.

En este sentido, se ha asociado muchas veces el concepto de ideología con los de hegemonía, cultura dominante, hábitos, representaciones sociales, sentido común, filosofía espontánea, entre otros. En el campo específico de la educación, se lo ha vinculado con reproducción cultural, currículo oculto, teorías implícitas, etc*.

Al mismo tiempo, se ha montado toda una batería de desarrollos teórico-políticos de sentido opuesto, tales como: contrahegemonía, deconstrucción del discurso dominante, resistencia cultural, núcleo de buen sentido, filosofía de la praxis y, ya en el territorio educativo, educación popular.

Si bien se volverá sobre esta problemática más adelante, se hace necesario adelantar algunos criterios de tal manera que, sin eludir su complejidad, permitan completar el análisis precedente sin perderse en el laberinto.

El pensamiento crítico ha seguido entonces, históricamente, una doble línea de tratamiento de la ideología: una remite a un mundo de saberes, disposiciones mentales y actitudinales que subyacen por lo general en planos de la vida psíquica que sólo por un esfuerzo reflexivo riguroso emergen a la conciencia. En estos repliegues psíquicos anidan desde la falsa conciencia, la alienación y la enajenación de Karl Marx y las *adherencias* de Paulo Freire, hasta los sistemas auto-regulados y adaptativos capaces de anticiparse a rebeliones locales de las víctimas del orden global, con programas como el *Pandemónium* (González Casanova, 2005) que han llevado al paroxismo la biopolítica de Foucault y su panóptico, y la explotación del biovalor a través de la manipulación del genoma humano por parte de las corporaciones, que ya requieren de nuevas categorías teóricas para su descripción, como *ciudadanía biológica* (Rose, 2012). En otras palabras, desde la manipulación colectiva de las subjetividades a partir una matriz de intereses de clases (hoy conceptualmente desbordada) a una manipulación sistémica de la vida misma de la especie.

La otra línea de tratamiento de la ideología (como réplica de la anterior), se refiere a ésta como construcción conceptual que parte de "una interpretación del momento histórico que vivimos, con miras a solucionar los problemas básicos que en él se presentan" (Eggers Lan, 1968:29) o "a la forma en que toda persona interpreta su vida y el mundo", aclarando que ésta "puede ser crítica

y organizada o por el contrario desorganizada y no consciente" (Gadotti et al, 2001:723). Estas construcciones surgen de distintas lecturas colectivas de la realidad; de esfuerzos de anticipación sobre el desenlace de tendencias históricas que se avizoran; de identificación de problemas acuciantes; de expresión de una voluntad de intervención en su abordaje; de esbozo de planes como previsión, en un intento de reducir los niveles de incertidumbre⁷³ y de proyectos de acción concretos.

Trascendiendo este debate⁷⁴ y sus regodeos discursivos desde las exigencias de la praxis, Paulo Freire salió por arriba de este laberinto y propuso distinguir a los fines pedagógicos entre una ideología dominante, colonialista e individualista (Ibídem) y una ideología crítica emancipadora "como saber político que la gente tiene que crear, cavar, construir, producir para que la posmodernidad democrática, la posmodernidad progresista se instale y se instaure contra la fuerza y el poder de otra posmodernidad que es reaccionaria"(Zibas, 1993:63).

Los componentes o dimensiones que requiere combinar una pedagogía como orientadora de la práctica en términos políticos e ideológicos conducen a pensar en los directores y maestros desde una dimensión que nuevamente los totaliza como sujetos individuales y colectivos: su condición de educadores.

- **Directivos y docentes como educadores:**

En el inicio de este apartado se ha presentado a los educadores (directores y docentes) como totalidades humanas concretas capaces de establecer un vínculo con educandos, también concretos, cuya situación de vida los interpela. Cuando esta interpelación tiene un sentido crítico, es decir, cuando la situación da evidencias de lo inaceptable, de lo que debe ser cambiado, se dispara en los educadores una intencionalidad pedagógica de pretensiones transformadoras y una propuesta específica al respecto.

A este vínculo el educador llega con una identidad cuyas dimensiones también se han mencionado, una identidad siempre en construcción, un estar siendo a través del cual se van incorporando saberes y que, en discrepancia con otros

73. La planificación del futuro que Luhmann propone para romper la continuidad o pura duración entre el futuro actual como horizonte directo de las posibilidades del presente, en tanto no pueda instalarse un acontecimiento como discontinuidad (tratado por Norbert Lechner, 1988).

74. Un debate que ha pasado por la execración de la ideología en Marx y Althusser, hasta su recuperación desde los estudios culturales que terminaron en ciertos casos por banalizar la categoría de ideología (todo es ideología); por la muerte de las ideologías luego de la caída del muro, hasta el renacer de sus cenizas, no sólo desde el debate académico (con autores como Slavoj Zizek) sino desde las nuevas y feroces confrontaciones políticas y militares del actual mundo multipolar y desde las rebeldías emergentes en el Sur.

trabajos, éstos son inalienables en la constitución de lo que Puiggrós llama *sujeto pedagógico*⁷⁵.

Se trata de un saber hacer, de una práctica social, cuya materia prima consiste en una selección del conocimiento y la cultura; pero esa selección, para no ser arbitraria y sí democrática, requiere de la participación y el acuerdo del educando y de otros sujetos con derecho a ser incluidos en el proceso pedagógico.

Así educar es, en lo profundo, un convivir de aceptación recíproca, un ejercicio de la pedagogía de la persuasión en el que, por la asimetría entre los implicados, importa –además– para el directivo y el docente un *oficio moral* que debe legitimarse éticamente.

Por otra parte, si la intencionalidad pedagógica del educador en su propuesta de selección curricular es la de aportar a un proceso de transformación (humana, política, social y cultural) de la situación inicial del educando, evitando ser cómplice de su reproducción, tal intencionalidad parte de una lectura crítica de dicha situación, de una opción ideológica frente a ella y del valor necesario para implicarse en el proceso colectivo de su modificación. A veces, esta implicación llega a ser de una intensidad militante.

Así entendida, la tarea de educar dista mucho de la que, durante el auge neoliberal de la llamada *reforma educativa* en la Argentina, se proponía limitar a "saberes racionales de valor universal", desalentando aquellos que tenían que ver con la argumentación y la "conciencia acerca del poder que posibilita el saber" y mucho más aquellos vinculados con "valores sociales", por ser "un campo atravesado por la diversidad, cuando no por el conflicto social (...) no sólo **difícil de medir** (...) sino también complicado de definir consensualmente" (Tenti Fanfani, 1991:22/23) y agregaba a pie de página: "Aunque la consigna de la neutralidad valoral de la escuela, en los tiempos actuales pareciera ser una consigna ideológica de 'tecnócratas' y 'reaccionarios', habría que recordar que el propio Marx rechazó tajantemente la posibilidad de que en la educación pública se enseñaran contenidos susceptibles de interpretaciones conflictivas" (Ibídem). Tenti omitía así poner esta frase en un contexto en que la lucha por los significados culturales formaba parte del conjunto de la lucha revolucionaria y en el que se quería preservar a los hijos del proletariado de la visión burguesa dominante sobre religión, moral, filosofía, etc., frente a la imposibilidad política de oponer al sistema escolar estatal un sistema también revolucionario⁷⁶.

75. "Múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden" (Puiggrós, 1995:65).

76. "...lo único que tiene un proceso revolucionario, que es su fuerza moral. (...) La peor derrota de un revolucionario es la derrota moral. Puedes perder elecciones, puedes militarmente, puedes perder la vida, pero sigue en pie tu principio y tu credibilidad. Cuando pierdes la moral, ya no te levantas, va a ser otra generación, va a ser otro líder el que va a poder levantarse". (García Linera: 2016).

"El neoliberalismo no utiliza categorías esencialmente distintas de las nociones democrático-liberales e incluso marxistas, sino que parte desde el interior de los discursos que fracasaron como estrategias de cambio social en las décadas anteriores. Su práctica discursiva constituye una verdadera ensalada conceptual", diría Adriana Puiggrós (1995:47) cuatro años más tarde, respondiendo a textos como el citado.

Pero esta *ensalada* argumentativa era indispensable para tratar de legitimar una educación susceptible de homogeneizar globalmente y fácil de evaluar y medir sobre la base de ciertos estándares. El mismo Banco Mundial se auto-signaba en aquella época "el objetivo de convertirse en un Banco del Conocimiento, en colaboración con las empresas que controlan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)" (Coraggio y Vispo, 2001:21). Esta perspectiva de la educación insiste todavía hoy en legitimizarse desde el mito iluminista que sostiene "que un discurso pedagógico racional y uniformizante produciría una sociedad democrática. La escuela única y el currículum homogeneizador⁷⁷, por lo contrario, implican la negación del educando y la sobrevaloración del educador, al mismo tiempo que requieren del desarrollo de un sistema fuertemente ritual y represivo para sostenerse" (Puiggrós, *ibídem*:121).

Por el contrario, esta autora insiste en que la relación pedagógica como vínculo entre sujetos se construye desde el reconocimiento de la diferencia entre educador y educando; diferencia "de conocimientos, intereses, cultura, proyectos, lengua" (*Ibídem*: 120). Desde este reconocimiento habrá que devolver la palabra al educando para que exprese "los sueños, las frustraciones, las dudas, los miedos, los deseos" y, desde el respeto de todo esto, hacerlo "un punto de partida para su acción. Insisto, un punto de partida y no de llegada", dirá Paulo Freire en aquellos años (Freire, 1996:33). Desde estas estas expresiones, desde estas palabras "grávidas de mundo" (*Ibídem*) los educadores podrán "insertar a los grupos populares⁷⁸ en el movimiento de superación del saber de sentido común por un conocimiento más crítico, más allá del 'pienso que es' acerca del mundo y de sí mismo en el mundo y con él" (*Ibídem*).

77. Como se verá más adelante, el peso de la responsabilidad en el sostenimiento de este currículum homogeneizador está hoy en el mercado multimedial concentrado y globalizado de formación de un sentido común también global; que actualiza permanentemente desde lo simbólico a la hegemonía del orden dominante, con economía del recurso a la fuerza. Fuerza cuyo monopolio, además, se va sustrayendo poco a poco a los estados nacionales.

78. El término *insertar* está expresando que, más allá de que la relación educador - educando sea una relación dialógica (para Freire) y recíproca (para Gramsci), requiere una cierta directividad por parte del maestro, aunque en ambos casos no es coactiva sino persuasiva. "El educador debe jugar un rol activo y crítico desde la diferencia de saberes, no desde la jerarquía saber - no saber. Sobre esto dice Freire: "La directividad del educador en nuestra concepción está limitada por la capacidad creadora del educando, si el educador no la respeta se convierte en manipulación" (Rigal, 2011:127). La afirmación de Freire fue recogida por Torres, R. op. cit..

"Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica en torno de cómo la sociedad funciona, no porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven", la salida no está en la propaganda ideológica y la *slonganización* política, sino en "el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres se van asumiendo como sujetos curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de desvelamiento de la *raison d' être* de las cosas y de los hechos" (Freire, 1997:106; traducción propia).

En otra obra, (2004),⁷⁹Freire afirma que las maestras y maestros progresistas (como él los denomina) que habrán de orientar este *develamiento*⁸⁰deberían reunir un conjunto de cualidades que considera indispensables: la *humildad* como contracara de la arrogancia; la *amorosidad*, no sólo con el educando sino con el mismo proceso educativo y sin la cual su trabajo *pierde significado*; la *tolerancia* (en el sentido de respeto); la *capacidad de decidir*; la *tensión entre la paciencia y la impaciencia* y otras más que por el momento no se considera necesario enumerar. Sí, en cambio, destacar que así se está asociando de manera indisoluble al educador y su tarea con un conjunto de atributos morales que se expresan actitudinalmente.

Pero la moralidad, recuerda José Contreras, "no es un hecho aislado, sino, al contrario, un fenómeno social, producto de nuestra vida en comunidad, en la que hay que resolver problemas que afectan a la vida de las personas y a su desarrollo, y que precisan dilucidar qué es lo moralmente adecuado al caso" (Contreras, op. cit.:54). Sin embargo, lo *moralmente adecuado* difiere, a veces drásticamente, según sea la actitud básica que las educadoras y educadores adopten frente a los problemas que *afectan la vida* de los educandos en cada situación concreta: desde una cierta toma de distancia personal y aceptación más o menos resignada sobre la ocurrencia de dichos problemas y su génesis o desde un rechazo más o menos indignado y un compromiso existencial con los educandos que los padecen.

En ambos casos, el educador debería fundar éticamente su actitud. En el primer caso, su fundamentación no pasaría de una interpretación teórica del mundo en relación con el problema de un *otro*; lo cual "presupone aceptar el sistema dado desde su mismo horizonte". En el segundo, parte del rechazo del problema y del sistema que lo explica, desde una "'razón ético-crítica' que adopta la posición de las víctimas" y se dispone a una "acción transformativa de normas, acciones,

79. La obra en español se publicó con el título "Cartas a quien pretende enseñar", pero en el original en portugués fue: "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa (se atreve a) ensinar", un sentido interpelante que la traducción no recoge (*traduttore, traditore...*).

80. Para expresar de manera más específica el sentido de *correr el velo*.

instituciones, sistemas de eticidad, etc.”; acción que puede llegar a ser “una praxis de liberación”⁸¹.

El problema en que desemboca este razonamiento es el de cómo se gestan individual y socialmente estas actitudes básicas de aceptación o rechazo de situaciones que padecen los niños y los adolescentes con los que estos educadores trabajan⁸². Este interrogante ha sido abordado en cada caso y experiencia específicos. Más adelante lo será del conjunto de ellos desde una mirada transversal.

Corresponde entonces ahora, algunas consideraciones teóricas sobre los sujetos que han suscitado estas actitudes y opciones en los protagonistas de las prácticas investigadas.

81. Los párrafos textuales han sido extraídos de Dussel, 2006:317.

82. Obviamente también los adultos, pero los protagonistas de las prácticas estudiadas llegan a estos como consecuencia de un enfoque pedagógico que los incluye como el entorno familiar y social de los primeros, necesariamente comprendido en el proyecto institucional.

SUBCAPÍTULO 2

Los sujetos de opciones y prácticas⁸³:

Si bien estos sujetos no han estado en el foco de esta investigación, sí lo han estado en los propósitos de conocimiento y acción de esta tesis. En estos se ha tratado de dejar en claro que su justificación política y ética reside en el posible aporte que, a través de aquella, pueda hacerse a la educación de los niños y adolescentes de las clases subalternizadas⁸⁴ y dominadas; una educación que no sólo sea efectivamente pública sino masivamente popular.

Cabe entonces explicitar las referencias teóricas en las que se apoya el uso de estas categorías de análisis: clases subalternas y clases dominadas, las que en conjunto conforman el amplio espectro de las clases populares, para luego considerarlos en el par categorial de contracara, como sujetos de hegemonía-dominación y emancipación-liberación.

A partir de este tratamiento general, las referencias teóricas se especifican en cada uno de los tres grandes grupos de las clases populares abordados por esta tesis: marginados urbanos; trabajadores rurales, campesinos y chacareros, y pueblos originarios.

• **Sujetos de las clases populares: subalternas y dominadas.**

Como en desarrollos precedentes, serán las particularidades de los casos y experiencias estudiadas y las situaciones contextuales de tiempo y lugar que los han condicionado, las que conduzcan a identificar las referencias teóricas más pertinentes.

Los casos y las experiencias analizadas remiten a grupos de población heterogéneos: los que han sido empujados y se apiñan en los márgenes físicos y simbólicos de las ciudades; los que viven más o menos dispersos en la amplia y diversa geografía rural del país, trabajando una tierra y criando un ganado que, por lo general no les pertenece o les es propio en grado ínfimo, y los descendientes de los pueblos originarios que sobreviven en los márgenes de esta enorme geografía o han debido migrar y se entremezclan también en las periferias de las ciudades.

La gran mayoría da cuenta de una compleja y a veces secular historia de fusiones

83. Los niños, sus familias y otros actores del medio circundante.

84. Recordar nota precedente respecto de esta expresión.

y mestizajes. Algunas minorías, como recuerda Adamovsky (2012), han llegado a formar parte de esta sociedad en forma voluntaria y otras han sido forzadas por las circunstancias (las condiciones de vida en sus países de origen, como las comunidades bolivianas y paraguayas) o la violencia (como es el caso de las etnias originarias). De ahí que el sentido de pertenencia nacional de algunos grupos sea ambiguo y esté en proceso.

Si bien en los diferentes casos y experiencias que sustentan esta tesis, esta multiplicidad de grupos se muestra articulada en espacios sociales que exceden holgadamente las áreas de influencia de las escuelas a las que concurren sus niños, su rasgo común es la fragmentación.

No obstante, puestos precisamente en el conjunto de estas articulaciones, estos grupos pueden ser considerados parte de una historia y un presente que se ha manifestado como "suelo fértil para experiencias de comunidad, de solidaridad y de resistencia que con frecuencia dan lugar a una intensa creatividad cultural e ideas alternativas" (Adamovsky, E.: 2012:3). A su vez, como esta fertilidad tiene y ha tenido lugar en una relación de abrumadora desproporción con el poder hegemónico, el autor prefiere utilizar la categoría de *clases* para su análisis. Clases en plural, dada su heterogeneidad pero, clase al fin, en razón de que –más allá de su fragmentación– en ciertas situaciones logra expresar una voluntad colectiva de transformación.

Hasta aquí la perspectiva de un sociólogo que describe con claridad un aspecto de la dinámica del campo popular, pero parece tomar distancia de su costado más crítico y políticamente más potente. En efecto, la imagen de la *fertilidad del suelo popular*, es decir, la imagen que alude a los procesos que generan los actores que *trabajan* este suelo (militantes, docentes, sindicalistas, etc.) soslaya el hecho de que también estas clases son en sí mismas semillas pujantes, es decir, sujetos sociales y políticos que desde un *núcleo de buen sentido*⁸⁵ oponen resistencia a la violencia de un orden y sus políticas y desarrollan formas creativas para resolver sus problemas en una dirección contrahegemónica.

Es decir, no son sólo suelo fértil y por ende pasivo a la acción de terceros que optan por sus problemas y sus luchas, sino sujetos activos en los modos de visibilizarlos (piquetes, por ejemplo) y de solucionarlos (como las fábricas

85. De esta categoría, acuñada por Antonio Gramsci y que ha generado toda una urdimbre de desarrollos teóricos, aquí sólo se quiere enfatizar que ella alude a un "núcleo de contradicción enraizado históricamente a partir de condiciones concretas de existencia" (Gramsci, A.: 1961:244/245). Estas condiciones concretas, activadoras de este núcleo de buen sentido, son –como se señalará más adelante– las que pusieron en crisis las condiciones de trabajo durante el auge de las políticas neoliberales en Argentina, período éste que coincide precisamente con el del grueso del trabajo de campo realizado para esta tesis.

recuperadas). Se asumen así, con estas modalidades de lucha y transformación, como sujetos colectivos que se expresan a través de distintas organizaciones y movimientos sociales.

Por otra parte, la diversidad de grupos que componen las clases populares y que, como afirma Adamovsky (2012:2), son afectados por "diferentes situaciones de explotación, opresión, violencia, pobreza, abandono, precariedad o discriminación" lo son en relación con el lugar que históricamente las clases dominantes lograron imponerles dentro de un proyecto: el que originariamente concibieron para el ingreso de la Argentina a la modernidad capitalista y que luego fueron actualizando según las exigencias internas y externas de su sistema de intereses.

Para algunos, como los pueblos originarios, no previeron ningún lugar y sólo alentaron su exterminio⁸⁶; junto a los gauchos matreros, eran parte de la barbarie a reemplazar con su proyecto civilizatorio. Para los demás, fue la incorporación más o menos compulsiva o negociada según las épocas a la condición de trabajadores. Desde esta condición muchos se rebelaron, movilizaron y organizaron; desde esta condición fueron por momentos brutalmente reprimidos, cooptados, doblegados, precarizados y desempleados y, en otros, reconocidos, reivindicados, protegidos e integrados como columna vertebral de procesos políticamente verticalizados. La corrupción de sus dirigentes y la burocratización de sus organizaciones fue la estrategia de disciplinamiento más eficaz. Desde lo simbólico, todos fueron objeto de algún tipo de discriminación y descalificación, sea por su procedencia étnica y/o nacional, pigmentación, género e identidades culturales. Pero, *a pesar de los pesares*, tanto obreros como campesinos protagonizaron sus propias épicas de lucha e intentos de empoderamiento de sus bases y democratización de sus organizaciones.

En las últimas décadas, una combinación de transformaciones tecnológicas y organizacionales, acompañadas por la hegemonía global de las políticas neoliberales ha provocado cambios drásticos en todas las modalidades de trabajo productivo y de servicio, en las formas de relación laboral y en la calificación y jerarquización de los puestos de trabajo. Ejércitos de reserva laboral han quedado fuera del sistema por la imposición de tecnologías diseñadas para la prescindencia progresiva del *recurso humano*. A esta

86. A comienzo de los '70 y actualizando el discurso de Alberdi y Sarmiento en referencia a los pueblos originarios (en este caso al pueblo wichí), un abogado del INTA le expresaba a la monja e ingeniera agrónoma Guillermina Hagen Montes de Oca, militante del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo: "Toda esa gente son seres a-históricos, que ya deberían haber muerto hace mucho tiempo y que solamente viven por algún error de la historia". Brutal comentario que, en el contexto de aquellos años, era toda una advertencia y anticipo de la violencia genocida que asolaría al país pocos años después.

tendencia estructural se ha sobrepuesto la precarización del empleo como consecuencia de crisis cíclicas y políticas orientadas a tal efecto. A nivel global, los grandes complejos organizacionales (políticos, financieros, industriales, militares, informáticos y mediáticos) funcionan como redes auto-adaptivas que incrementan su acumulación económica y política, con la lógica de *power policy* sobre las masas afectadas al sistema como trabajadores, consumidores, reserva o excedentes desechables.

En este marco, es necesario entonces comprender las profundas reestructuraciones y aún fragmentaciones de las clases trabajadoras; la emergencia de la categoría de clases populares que articulan a la multiplicidad de agrupaciones sociales que estos procesos generaron y, al mismo tiempo, la constitución de nuevos sujetos políticos que siguen teniendo en los trabajadores (aún desde la falta) el núcleo que los vertebraba en su doble papel de productores y consumidores.

Ahora bien, antes de proseguir incorporando categorías para el análisis, caben algunas consideraciones que es preciso anticipar a los desarrollos sobre la perspectiva epistemológica que será abordada en el próximo capítulo. Éstas han ido aflorando durante el largo proceso de esta investigación y de otras de carácter colectivo.

En este sentido, así como hemos caracterizado a nuestra última producción colectiva como "un complejo y difícil tránsito hacia una praxis investigativa capaz de articular conocimientos de pretensión transformadora con pequeñas transformaciones potencialmente conocedoras" (Cantero, G., Celman, S. y otros, 2008:44), también puedo caracterizar el propio proceso individual como una praxis investigativa; aunque en este último caso, las pequeñas transformaciones potencialmente conocedoras no sean tangibles en la materialidad de las prácticas colectivas emergentes en una institución, sino tan sólo factibles de compartir como pequeñas transformaciones subjetivamente vividas por el propio sujeto que investiga. Transformaciones cuya potencialidad conocedora se hacen evidentes a la conciencia en el encuentro con nuevas referencias teóricas que colaboran con la propia reflexividad.

Así, sin perjuicio del devenir de los augustos y seculares debates sobre las clases sociales y, en particular, sobre las clases populares –en el contexto de esta pequeña pero insoslayable praxis de investigación– esta praxis ha operado como un tercer término que media dialécticamente entre los dos polos de la figura epistemológica clásica: objeto-sujeto de conocimiento.

De esta manera, las clases populares como *suelo fértil* de experiencias de

comunidad, solidaridad y resistencia, se muestran como *clase en sí*, objetivada por la praxis investigativa a través de las evidencias que los distintos grupos sociales estudiados han proporcionado. Pero también, cuando desde un núcleo de buen sentido, estos grupos han intentado luchar para transformar sus situaciones de explotación, han dado cuenta de haber subjetivado su condición de *clase para sí*, aun cuando esta conciencia pueda ser a veces circunstancial y otras consolidarse como un constitutivo identitario⁸⁷. Así el sujeto clase popular que es conocido y el sujeto clase popular que se re-conoce son cognoscibles desde la interioridad de un en los que sujeto investigador y sujeto investigado forman parte de un mismo sistema social, en el que la disyunción sujeto-objeto y externalidad-internalidad "abre un camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuentes constitutivas de la realidad" (Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C., 2006:63). A este enfoque de investigación social –de inspiración hermenéutica– lo denominan los autores como *reflexivista complejo o de segundo orden*.

Luego de esta suerte de digresión teórica, cabe proseguir con el tratamiento de otras categorías que, desde nuevas y complejas situaciones, también han surgido con fuerza de este contexto investigativo para facilitar una mejor organización del análisis: hegemonía, dominación y emancipación/liberación⁸⁸.

- **Sujetos de hegemonía y dominación; sujetos de emancipación y liberación:**

Como se analizará más adelante al proponer la construcción del objeto de esta tesis mediante el tratamiento transversal de las experiencias que la sostienen empíricamente, los sujetos por los que optaron los personajes centrales de las mismas están constituidos por grupos que fueron encontrados en franca situación de sometimiento. Disgregados, *desarmados* y en algunos casos

87. A esta construcción identitaria pareciera contribuir la propia clase que la somete a tal explotación, desde sus diversas manifestaciones de desprecio, discriminación e incluso odio que parecen acentuarse cuando algún nivel de empoderamiento de la primera se presenta como disruptivo de la hegemonía global.

88. "Emancipación y liberación son en realidad las dos caras de la misma moneda, la moneda de la modernidad/colonialidad: emancipación captura el momento en que una etno-clase emergente, la burguesía, se emancipaba de las estructuras monárquicas de poder, en Europa. El concepto de liberación, por otra parte, captura la diversidad racializada de etno-grupos colonizados por las burguesías que se emanciparon de las monarquías" (Mignolo, W. 2010:27). En la tradición discursiva crítica latinoamericana, la expresión **liberación** ha calado con más fuerza en el imaginario pedagógico. A esto han contribuido los desarrollos freirianos y los de la Teología de la Liberación, entre otros. En este contexto discursivo, liberación alude a una ruptura con ataduras y vínculos que coartan el despliegue de los sujetos. A juicio de este tesista, éstas no son cuestiones menores para un ejercicio decolonizador.

*desarraigados*⁸⁹, estos sujetos son parte de las fracciones más violentadas y vulnerables de las clases populares.

Al marcar el predominio de estas situaciones extremas en los grupos estudiados se está afirmando, por una parte, la pertinencia de la categoría de subalternidad para comprenderlos pero, al mismo tiempo, se está sosteniendo también que en esta relación de poder es posible identificar sujetos sociales a los que, cabiéndoles el común denominador de subalternos, se diferencian entre sí tanto por la índole e intensidad de los padecimientos en los que dicha subalternidad los coloca, sino también por las diferentes historias de rebeldía a través de las cuales han sido capaces de modificar, material y simbólicamente y de manera y grados también diversos, las condiciones de vida a las que fueron sometidos.

Instalada en la historia del pensamiento crítico por Antonio Gramsci a través de sus *Cuadernos de la Cárcel (1929-1933)*, esta categoría remite a su par, *dominación* y ambas recuperan para el fragmentario, múltiple y abigarrado mundo de las clases populares el potencial político que antes –desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX– concentraba la casi monolítica de *proletariado* que, frente a su opuesta –*burguesía*– abarcaba a todos los que “obligados a venderse en detalle, son una mercancía como cualquier artículo de comercio, sujeta, por lo tanto, a todas las vicisitudes de la competencia, a todas las fluctuaciones del mercado” (Marx, C. y Engels, F., 2006:41). Todo esto, en el marco de las relaciones que planteaba la primera revolución industrial. Incluso, “toda la escala inferior de las clases medias de otro tiempo, caen en las filas del proletariado (...) el proletariado se recluta en todas las clases de la población”, continuaban Marx y Engels en la página siguiente del Manifiesto, por imperio de la fuerza de una burguesía que había simplificado *en nuestra época* –dicen– las contradicciones de clase.

Más de cien años más tarde en –ahora– *nuestra época*, un latinoamericano, Paulo Freire, volverá al viejo binomio marxiano de *opresores y oprimidos*, para aludir a una nueva fase en la historia de la lucha de clases⁹⁰ –de orígenes tan remotos como la existencia misma de las sociedades–, en la que estos últimos, los oprimidos, los dominados, las clases populares, agruparán a las clases subalternas y a una fracción de las clases medias, sin que pueda trazarse una línea divisoria clara entre estas últimas y las clases dominantes, ya que esta–de existir– es tan móvil como la historia misma⁹¹. La historia de estas categorías continúa en debates que llegan al presente y se asocian con otras como las

89. Expresiones utilizadas por la directora de la Escuela “Peña”, un establecimiento ubicado en la periferia de Santa Fe y en las márgenes del río Salado.

90. “Lamentablemente la explotación sigue y donde la explotación sigue, siguen las clases sociales, una explotadora y otra explotada. La explotación es casi tan vieja como la historia humana” (Freire, P.: 2004:67).

91. Quizás sea más pertinente hablar de anchas franjas porosas, móviles y ambiguas de transición entre clases sociales y entre fracciones dentro de una misma clase; la vieja preocupación de algunos sociólogos por trazar líneas divisorias al respecto no es compartida por este tesista, aunque a los fines políticos pueda ser muy útil.

que utilizan los estudios decoloniales, multiculturales y de subalternidad no europea⁹².

Junto al debate, en Argentina y América Latina la dialéctica de las prácticas de las clases populares también ha continuado con una dinámica que algunos autores reputan como excepcionales. En "algunos países europeos y en otros lugares como Argentina", señalaba Eric Hobsbawm (2011:421) poco antes de su muerte, la vieja tradición de *salir a la calle* "todavía estaba viva y era políticamente significativa", a diferencia de otros lugares del mundo donde esta práctica se había debilitado. Junto con esta tradición, las "ideologías tradicionales de liberación social"⁹³ continuaban vivas en América Latina (Ibídem, 422). En la pequeña escala empírica de los casos y experiencias que sostienen esta tesis, aquella dialéctica de las prácticas era avivada por la mayoría de los actores centrales de los mismos y sus equipos.

La evocación de Hobsbawm sobre Argentina remite a un acontecimiento en el sentido de un suceso que interrumpe (Derridá, 1994), que establece un corte que obliga a reorganizar el propio relato; un evento a partir del cual el pasado reciente y el *futuro actual*, en tanto horizonte directo de posibilidades (Lechner, 1988), son resignificados. Para los sujetos que testimoniaron para esta tesis, el acontecimiento lo configuraban los sucesos de fines del año 2001 en Argentina. En efecto, el grueso de las entrevistas específicamente realizadas para esta investigación tuvo lugar en el año 2003, bajo el clima emocional y el contexto político y discursivo de todo lo que provocaron aquellos sucesos cercanos.

En este marco, a los grupos sociales de los que procedían los niños y adolescentes que motivaron las prácticas estudiadas –subalternizados en su mayoría, dominados en su totalidad– les cabe también el análisis desde la categoría de hegemonía.

Hegemonía es una categoría que arrastra desde los griegos una tradición guerrera. El *hegemone* (castellanizado como *hegemón*) era el que conducía el ejército. Sin embargo, aquella combinación semántica entre dominación, fuerza y capacidad dirigente, se va llenando con el paso de los siglos de otros contenidos y trasladando al campo relacional (Ceceña, Ana Esther: 2004).

92. Al respecto pueden consultarse los trabajos de Aníbal Quijano (2009) y Pablo Sandoval (2010).

93. Lo de "tradicionales" no parece ser un calificativo apropiado para las referencias ideológicas de los procesos sudamericanos recientes; quizás la vida no le permitió a este notable pensador apreciar estos procesos.

Como la categoría poder, hegemonía debe ser comprendida en el marco de una relación y, en este marco, como el esfuerzo del hegemón por sustituir, mientras sea posible, fuerza por persuasión, a través de la construcción de imaginarios, de sentidos comunes, de visiones de mundo que las grandes mayorías subalternas y dominadas naturalizan al respirarlas como una atmósfera cultural desde la que no se percibe otra alternativa. Quizás la naturalización más contundente y paralizante es la haberse convencido de ser el colectivo de *los nadie*.

En un lenguaje coloquial, María Valeria Rezende (2005:30) describe esta subjetivación: "El sufrimiento del pueblo no viene sólo de tener poco para comer o de vestirse mal, sino, en gran parte, de creerse nadie. Es en nombre de que no vale nada, no sabe nada, no tiene nada, que lo oprimen. La explotación no se podría mantener eternamente a punta de fusil. Es así que se controla a la masa trabajadora: convenciéndolos de que son ignorantes, feos, flacos, nadie".

También esta atmósfera cultural ha naturalizado que la transgresión a las normativas, a las regulaciones que la hegemonía ha impuesto con fuerza instituyente, acarrea alguna forma de castigo, de apelación a la coacción. Sólo se trata de una relación figura y fondo instalada por el *canto de sirenas* en la subjetividad de las mayorías populares; una estrategia de *canto con garrote* (Cantero, Germán: 2000:3) que se ha aplicado en las sociedades duales a las que condujo el modelo neoliberal y que tuvo una vigencia drástica durante el período abarcado por los relevamientos de esta tesis.⁹⁴ Este trasfondo de amenaza siempre latente es lo que se incorpora como disciplinamiento social; una disciplina que Negri, A. y Hardt, M. (2002:290) siguiendo a Foucault describen como "algo semejante a una compulsión interna indiscernible de nuestra voluntad, inmanente a nuestra subjetividad misma e inseparable de ella".

En tiempos en que las corporaciones mediáticas monopolizan las comunicaciones y medios de información a nivel planetario e instalan las visiones y discursos que interesan al orden hegemónico como visiones y discursos casi únicos, se convierte en un debate de especialistas intentar acordar en qué medida aquello de la hegemonía como la *dirección intelectual y moral* que planteaba Gramsci en sus Cuadernos de la Cárcel sigue vigente en estos términos. Dirección o liderazgo (como prefiere llamarlo Giovanni Arrighi, 1999:43) implican un consentimiento social más o menos consciente y lo que parece primar hoy son naturalizaciones de un magma de imaginarios difusos incorporados sin demasiados filtros racionales.

94. Estrategia que circuló por el mundo a través del humor de Quino y los ojos de Mafalda contemplando el *garrote de abollar ideologías*.

Aun acordando con Arrighi en que en “la conceptualización gramsciana del poder, el área gris que media entre la coerción y el consentimiento se halla ocupada por la ‘corrupción’ y el ‘fraude’” (Ibídem), la complejidad y sofisticación de los dispositivos con los que hoy se construye la hegemonía eran inimaginables en los años 20 y 30 del siglo pasado. Lo que sí permanece vigente y potenciado es lo que unas décadas más tarde describía Raymond Williams como la capacidad de la hegemonía de renovarse, recrearse, defenderse y modificarse continuamente (1980:134).

Este entrelazado de coerción y persuasión, fue dejando paso en Argentina a una violencia material y simbólica cada vez mayor en torno al acontecimiento del 2001 y los grupos más violentados fueron precisamente aquellos que han sido los sujetos de las opciones y prácticas de los directivos y docentes cuyas experiencias sostienen empíricamente esta tesis.

Sin embargo, al ser empujados a situaciones límites, se activó en estos sujetos aquello que Gramsci recuperaba como el *núcleo de buen sentido*, aquella parte del sentido común que se resiste a ser ahogada por la hegemonía y que, en la situación específica que padecieron, los empujó a desarrollar múltiples estrategias de sobrevivencia⁹⁵; “nos explotaron demasiado”, diría Rafael Correa años después (Correa, R.:2011:17). Pero una cosa es ser empujados a desarrollar nuevas y creativas estrategias de sobrevivencias, nuevas *producciones culturales* y otra muy distinta rebelarse y movilizarse contra la opresión. “Para la gente muy pobre, el sobrevivir cada día, es una obra de equilibrista. Ellos tienen dominados los medios precarísimos que tienen –que ya les cuesta un arte de circo– ¿En nombre de quién van a arriesgar ese equilibrio precarísimo que, por lo menos, para ellos es conocido? (...) ¿Cómo hicieron los piqueteros? No los hubo siempre en la Argentina. La gente estaba ‘más o menos’ cuando vino la crisis. Antes tenían aunque sea el equilibrio precario pobre, ahora ni eso. Entonces la gente empezó a moverse. Una vez que ha empezado a moverse ya es otra cosa, se organiza y va siguiendo. Una vez que tú agarras el gusto de moverte y organizarte, y descubres que moviéndote puedes cambiar algo, eso ya es otra etapa” (Rezende, Valeria: 2005:22). Pero ese *moverse* es precedido de un trabajo educativo y cultural territorial y de convocatorias poderosas.

Álvaro García Linera, desde saberes amasados en una combinación de su experiencia como constructor político e intelectual de izquierda, afirma que “La

95. La situación de padecimiento a que fueron arrojadas las clases populares durante ese período es abordado por una diversidad muy amplia de investigadores y ensayistas. En el campo de la educación puede citarse el trabajo de Patricia Redondo “Escuelas y pobreza – Entre el desasosiego y la obstinación” (2004) y en el de la sociología y la antropología, a la publicación colectiva “Desde abajo – Transformación de las identidades sociales” editada por Maristella Svampa (2000), entre otras muchas obras.

primera clave es que toda victoria política es precedida por una victoria cultural que se trabajó y se labró en los distintos espacios de la opinión pública: medios de comunicación, periódicos, universidades, sindicatos, gremios, barrios. Hubo un sentido común que se fue apoderando de las personas, basado en la idea de soberanía, de igualdad entre pueblos. **La gente no se mueve sólo porque sufre. Se moviliza cuando sufre y cree que movilizándolo puede cambiar su sufrimiento. Sin horizonte no hay capacidad de articulación**⁹⁶. No es simplemente, como decían algunos compañeros trotskistas, que a condiciones de vida más deplorables la gente se va a rebelar. Eso no es cierto. Muchas veces uno se acostumbra a su dominación y a su pobreza". (García Linera, A.: 2016).

Desde este nuevo sentido común, desde este principio "de ruptura con la conciencia dominada" (Etchegoyen, Miguel, 2003:176)-que en Argentina se exteriorizó a través de los *piquetes, asambleas populares, fábricas recuperadas*, etc.- es posible poner en contexto la interpretación de la categoría de hegemonía que realiza Ana Esther Ceceña: "como espacio de construcción del sujeto revolucionario" (2004:20).

Precisamente, desde la negación de aquella hegemonía como *estrategia de dominación*, surge la posibilidad de construir "amplios consensos en torno a una concepción del mundo alternativa a la visión dominante, emanada del proceso de trabajo capitalista (...) La construcción imaginaria de un mundo distinto, producto de la conciencia del antagonismo social en que se sustenta el capitalismo, es para Gramsci el lugar donde se hace posible la revolución." (Ibídem, 21). A esta construcción la llama Ceceña la *estrategia de la emancipación*; una estrategia que la autora plantea como "paso previo indispensable para que el acceso al poder ni sea efímero ni sea una nueva imposición sobre la sociedad" (Ibídem). Desde esta perspectiva, resulta obvio que las avenidas principales de la praxis que conducen a un poder más estable y legitimado de las mayorías subalternizadas y dominadas son la educación y la comunicación populares. Pero la historia hasta ahora demuestra que esta estabilidad sólo es por un tiempo; la *revolución parece ser por oleadas*. "Las transformaciones se dan por oleadas. La gente se articula, se unifica, crea sentido común, tiene ideas fuerza, se convierte en ser universal, es decir, ser que pelea por todos. Logra derechos, acuerdos, Estado, política. Pero luego pasa a la vida cotidiana. No puede estar en asamblea todos los días. Tienes que ir a ver qué va a pasar con tu hijo, con el crédito de la casa. Viene el reflujo. Pero luego, más pronto que tarde, puede venir otro flujo. ¿Cuándo será ese flujo? No lo sabemos. No está definido por una ley sociológica." (García Linera, A., ibídem). Al abordar conceptualmente a la educación popular se volverá sobre las

96. El destacado en negrita es nuestro.

categorías *dominación y emancipación* (o más precisamente, *liberación*) para profundizar el análisis.

Dentro de aquellas mayorías que se proponen como sujetos de liberación, esta tesis –como ya se ha expresado– se ha sustentado en casos y experiencias escolares que han trabajado con grupos de población pertenecientes a tres grandes fracciones de las clases populares: los **marginados urbanos**, los trabajadores rurales, campesinos o chacareros y los **pueblos originarios**. Caben entonces algunas precisiones conceptuales respecto de ellos.

• **Sujetos de tres grandes fracciones de clases populares:**

a. Marginados urbanos:

Desde una perspectiva crítica, el primer señalamiento que quizás deba hacerse al respecto es el siguiente: la conformación de este grupo es consecuencia de la *sedimentación* de una historia de responsabilidades colectivas e individuales en un uso institucional y fáctico del poder que, desde el origen mismo de las ciudades, ubicó a importantes contingentes de población en los márgenes espaciales y simbólicos de las consideraciones y derechos de cada sociedad urbana. Una sedimentación culturalmente naturalizada para las mayorías hegemónicas bajo la denominación contemporánea y políticamente ambigua de *marginalidad*.

Al menos en Occidente, esta construcción cultural se remonta a las polis griegas en las que los no-ciudadanos eran confinados a los barrios alejados del espacio central en el que una minoría decidía *democráticamente* "a cuenta de los incontables" (Rancière, Jacques: 1996). En síntesis, en el contexto de esta tesis, *marginados* es una categoría política, obviamente crítica. Pero esta categoría política sirve para comprender el aprovechamiento económico de grupos poblacionales ubicados de manera cada vez más clara y masiva en la condición de recurso humano; aprovechamiento que desemboca en los procesos de industrialización que fueron consolidando al sistema capitalista.

En segundo lugar, se trata de una categoría connotada fuertemente por la dimensión espacial, desde que los marginados fueron forzados a ubicarse en las zonas más depreciadas económica y culturalmente; no sólo en las periferias, sino también en aquellas áreas en las que los caprichos de la geografía y las conveniencias del capital fue mapeando –con barreras naturales y simbólicas– el lugar de residencia de las clases populares.

A su vez, la historia de ocupación del espacio urbano forma parte de una historia más amplia: la de la ocupación de los territorios por parte de las sociedades humanas. Así, la conformación urbana se inscribe en la historia de ocupación

Marginados



de los amplios espacios destinados a la producción de alimentos y extracción de una gama cada vez más diversificada de materiales de valor económico y simbólico.

En la historia de la conquista y colonización del territorio argentino, esta ocupación se iniciará con la construcción de caseríos fortificados que irá dando lugar a una trama cada vez más jerarquizada de organización social de los tejidos urbanos y, desde éstos, a una ocupación por parte de las oligarquías de los vastos territorios de las etnias originarias, a base de prebendas obtenidas del poder político que ellas mismas detentaban y del monopolio de la violencia que ejercieron y luego instituyeron. En síntesis, un mismo patrón de ejercicio del poder para la apropiación de los territorios urbanos y rurales.

Del período colonial las ciudades argentinas heredaron una distribución espacial y social de sus poblaciones que separaba a la *plebe* de la gente *decente*; de aquellos a los que su patrimonio calificaba como vecinos y los otros, los confinados a las orillas y a los barrios *del tambor*; servidumbre y esclavos que se ocupaban de las tareas y oficios despreciados.

Una promesa de libertad diezmó a la población negra en las guerras de la independencia y el aluvión inmigratorio europeo *blanqueó* la apariencia de las clases populares en el Río de la Plata. Ya avanzado el siglo XX, las migraciones rurales y los inmigrantes de los países limítrofes rasgaron más sus ojos y terminaron por conformar los *cabecitas negras* que cada tanto se expresarían como sujeto pueblo.

Sin embargo, este relato *visual* del poblamiento urbano, sesgado por una perspectiva étnica que explica la progresiva diferenciación somática de al menos una región argentina (pampa húmeda y sur del litoral) del resto de América Latina, debe ser ahondado por un relato estructural, vinculado a la formación de una clase proletaria obrera. Ésta crece al ritmo de políticas de industrialización sustitutiva y de las expectativas de mejora en las condiciones de vida y empleo que aceleraron los procesos masivos y precarios de urbanización a través de migraciones internas y limítrofes. Una urbanización desproporcionada que, respondiendo a la lógica propia de las economías dependientes y subalternas, conformó "ejércitos de reserva" para una industria insuficiente y no integrada. Un ejército de reserva que sólo respondería parcialmente a la función de aquella categoría marxista pensada para captar su función regulatoria del precio del trabajo.

Pero más allá del debate acerca de la categoría más adecuada para expresar este proceso (la del marxismo clásico o la de *masa marginal* del argentino José Nun

o de *polo marginal* del peruano Aníbal Quijano, tal como analiza Enríquez⁹⁷), las evidencias empíricas locales hablan de una clase obrera que tuvo un momento de auge en su integración social y económica y de una población que nunca fue integrada y cuya marginalidad se convirtió en estructural, a través de ocupaciones económicamente "insignificantes para las necesidades productivas de los sectores dominantes de la sociedad, tales como venta callejera, recogida de desperdicios (cartoneo), trabajo artesanal, entre muchos otros" (Ibídem, pág. 9).

No obstante, aquel proletariado constituirá la base política de un Estado Benefactor que, con la modalidad de un "redistribucionismo populista" (Oszlak, O. 1997:11), habrá de vertebrar un movimiento que, a través de sus expresiones más radicalizadas, amenazará la continuidad del propio sistema de acumulación en el país y dará origen al terrorismo de estado. Éste, luego de reasegurar mediante una represión genocida, dicha continuidad, dará comienzo a la contracara del Estado Benefactor en Argentina: el Estado Malhechor (Cano, D.:1996) que, a través de un ciclo de políticas marcadamente neoliberales y neoconservadoras, provocará la destrucción de gran parte del aparato productivo nacional y generará procesos de desempleo masivo, sumando *nuevos pobres* a la pobreza estructural y alimentará una espiral de conflictividad social que culminará en la crisis del año 2001. Un ciclo para cuya comprensión ya no será suficiente la categoría de marginalidad sino para el que se deberá recurrir a la de exclusión.

Los marginados y excluidos de hoy en la Argentina expresan la sedimentación de estos procesos en la trama urbana de sus ciudades y, más allá que un nuevo período de inclusión se haya iniciado simultáneamente con la finalización del trabajo de campo para esta tesis y que las estadísticas reflejen una mejora en la situación general, nada indica que por ahora sea posible detener los efectos de un fenómeno global y más estructural que se ha ido acentuando en las últimas décadas: el *desempleo tecnológico* generado por la fase actual del capitalismo que tiende al aumento de su productividad mediante la prescindencia creciente del *recurso humano* y la generación de los *inintegrables* (Castel, R.: 1997:423). Esta condición de supernumerarios para el sistema económico parece ser retomada por una hegemonía que intenta naturalizar su condición de desechables o *inútiles para el mundo* y que plantea como problema el hecho mismo de que existan (Ibídem, págs. 390 y 416); un darwinismo social que va camino de constituirse en una política global, en sintonía con la resistencia del orden a reconocer su carácter ecológicamente insustentable y, por ende, suicida.

97. Categorías cuya pertinencia se comprende en los contextos de tiempo y lugar a los que se aplican.

En el contexto de este lugar asignado por una hegemonía genocida a buena parte de las clases populares, éstas han ido desarrollando múltiples y creativas estrategias de sobrevivencia. Estas estrategias son analizadas por la sociología crítica desde la categoría de *producciones culturales alternativas* (Landreani, N.: 1998); categoría que puede resonar a eufemismo si no es puesta en el contexto de luchas mucho más amplias capaces de desafiar dicha hegemonía. Luchas que, reconociendo la vitalidad de estas producciones alternativas, deben sopesar además el desafío pedagógico pendiente frente a las *múltiples pobrezas* colectivas que subsisten: *pobreza de protección, de entendimiento y de participación* o política (Sirvent, María Teresa, 1994:30)⁹⁸.

La crisis del año 2001 en Argentina, como ya se ha expresado, acentuó un proceso por el cual, los que estaban en el margen material y simbólico de los derechos y beneficios que les otorgaba la vigencia de un Estado Benefactor (más o menos presente durante una buena parte del siglo XX) pasaron a estar excluidos de la posibilidad del ejercicio efectivo de estos derechos y del acceso a estos beneficios. A ellos, se incorporaron muchos otros que, habiéndolos disfrutados, los perdieron como consecuencia de las políticas de los '90 y principios del nuevo siglo. Sus estrategias de sobrevivencia económica se orientaron entonces hacia modalidades de economía social o solidaria (Coraggio, José:2003), como las experiencias de trueque y, luego, las de fábricas recuperadas por sus trabajadores. Pero también, hacia experiencias de economías subterráneas o clandestinas (Cieza, D. y Beureuther, V., 2009).

Para Patricia Redondo (2004:67), "ser excluido –en Argentina- representa haber transitado condiciones estructurales de pobreza, estar desocupado, haber sido obrero y hallarse hace varios años sin trabajo y/o mal empleado o subempleado, lo que se acentúa si se es mujer, anciano o niño, vivir en villas, asentamientos, barriadas populares u ocupar de modo precario tierras fiscales, no tener posibilidades de reconversión laboral para ser nuevamente empleables, ser jefe o jefa de familia de un grupo numeroso y no contar con ingresos estables ni con acceso a la educación ni ningún tipo de protección social".

98. Si bien los aportes de Sirvent y Landreani mantenían toda su actualidad al momento del relevamiento para esta tesis, en términos prospectivos y a los fines de un desarrollo propositivo, deberían ser quizás re trabajados por investigaciones que puedan analizar si nuevos fenómenos, como la asociación entre algunas de aquellas estrategias de sobrevivencia y el delito organizado (narcotráfico, trata de personas y otros negocios clandestinos que operan en los territorios desde controles regionales y globales), no están dando lugar –en una fracción pequeña pero muy activa de estos grupos- a producciones culturales alternativas de nuevo cuneo y a la sustitución de algunas de aquellas *pobrezas* por saberes surgidos de la percepción subjetiva de horizontes que se cierran y que llevan a la búsqueda de atajos más expeditivos para *salir* de la miseria y/o acceder a consumos asociados con la propia construcción identitaria. Fracciones que, por minoritarias que sean, no dejan de plantear también nuevos desafíos a la educación popular.

El inventario de los excluidos de Redondo surge de una investigación que tuvo como territorio el Conurbano Bonaerense⁹⁹ y, en consecuencia, está acotada a un espacio específico. Este inventario de los excluidos se completa con el que realiza James Petras (2003:1) y que abarca a sujetos que se ubican en todos los espacios y en términos étnicos y sociológicos: los "trabajadores rurales sin tierras, indígenas y paisanos en minifundios o granjas de subsistencia, trabajadores urbanos desempleados o sub-empleados, trabajadoras domésticas, la masa de vendedores callejeros, obreros de la construcción temporarios, operarios de fábricas con contratos precarios, jóvenes que nunca tuvieron un trabajo estable. En otras palabras, más del 70% de la población de Ecuador, Bolivia, Perú, Venezuela, Argentina y el resto de América Latina".

Asimismo, Petras realiza un señalamiento crucial: no se trata de incorporar a estos sujetos al sistema; ellos ya están *incorporados* como clase, raza, género, "esencialmente subordinado, pero están excluidos del poder, la tierra, la riqueza, la propiedad y los servicios" (Enríquez, P., 2007:77). Esta afirmación y a criterio de este tesista, permite ubicar el debate por la inclusión de los excluidos en una dimensión que, por central, suele soslayarse: ¿inclusión a qué, para qué? En este sentido, las políticas de inclusión que buscan dar un *rostro humano* al capitalismo son bien diferentes a las políticas de aquellos estados que, como algunos en América del Sur, proponen caminos hacia un socialismo para este siglo.

En síntesis, a este gran grupo de las clases populares, los marginados y excluidos urbanos, pertenece una parte de los sujetos de las opciones y prácticas de los directivos y docentes cuyas experiencias sustentan esta tesis.

b. Trabajadores rurales, campesinos y chacareros:

Continuando con el criterio de ubicar las referencias teóricas más adecuadas según las particularidades de los sujetos estudiados y sus respectivos contextos, cabe realizar una primera puntualización: en Argentina la población campesina se ha concentrado claramente en la región de la pampa húmeda y sur del litoral; una región cuya gravitación económica y simbólica ha sido de tal magnitud, que la propia identidad del país está mundialmente asociada con esta parte de su territorio y sus habitantes.

Sin embargo, asomarse a este conocimiento -algo insoslayable para entender la idiosincrasia argentina- en este caso sólo habrá de aportar al argumento central de esta tesis por vía de la triangulación, contribuyendo a la comprensión

99. Realizada como proyecto de SUTEBA junto a Sofía Thisted.

de una experiencia que, como la de la escuela rural de Entre Ríos, fue reservada para dar razones de las diferencias entre una educación ciudadana crítica y una educación popular propiamente dicha.

En cambio, el conocimiento de una población de trabajadores rurales y chacareros cuyas labores y territorios resultan casi marginales para la economía agropecuaria nacional, será aquí central para comprender a los sujetos sociales de dos experiencias ubicadas en el Alto Valle de Río Negro y en su periferia, únicas expresiones de educación popular en escuelas públicas con niños campesinos incluidas en esta tesis¹⁰⁰.

Realizada esta aclaración inicial, caben otras no menos relevantes:

- Aún dentro de una misma región geoeconómica y cultural y a contrapelo de los estereotipos urbanos construidos sobre el campo y su población, el rasgo común a ésta es la diversidad.
- No obstante, las relaciones que esta población mantiene con la tierra en términos de propiedad e interés económico constituyen uno de los organizadores centrales y específicos del análisis que es común a esta diversidad.
- A su vez, estas relaciones son generadoras de conflictos que ubican a los distintos sujetos sociales del campo en clases que expresan situaciones desiguales de poder; más allá que dichos sujetos hayan o no construido identidades de clase.
- En el marco de esta desigualdad se han construido relaciones de dominación y subalternidad que, tramadas en la urdimbre de una matriz cultural todavía patriarcal, han calado hondo en la subjetividad de las clases populares campesinas y, dentro de ellas, en su cultura de género.
- Otro organizador indispensable para la comprensión, son las tensiones socioculturales que aún subsisten en este espacio y que fueron generadas hace más de un siglo por políticas de colonización agraria que implantaron una migración de procedencias étnicas muy diversas sobre la población criolla-mestiza pre-existente.
- No obstante, estos grandes organizadores del análisis deben ser tamizados por una suerte de vigilancia crítico-pedagógica. En efecto, la mayor parte de los estudios sobre la llamada población rural argentina se ha concentrado sobre

100. La población de la escuela del MST, incorporada a esta tesis también con fines de triangulación (para entender las condiciones en que las experiencias de educación popular en escuelas públicas pueden consolidarse y tener continuidad), no puede considerarse población campesina sino marginal urbana a cuya identidad ha aportado una memoria cultural transmitida por padres o abuelos que migraron del campo al Gran Porto Alegre.

los sujetos sociales más relevantes para comprender los procesos productivos de mayor incidencia económica y política en el país. En cambio, los trabajos sobre los sujetos poco funcionales para las lógicas de los intereses dominantes parecen ser tan marginales como los sujetos de sus investigaciones. Tal es el caso de aquellos que han intentado conocer la situación de los desocupados por la concentración e integración vertical de la producción frutícola en el Alto Valle de Río Negro o las condiciones de vida e idiosincrasia de las familias de hacheros, ladrilleros y pescadores en una provincia que, como en la de Entre Ríos, el mayor aporte al valor bruto de la producción agropecuaria (VBPA) lo hacía la soja (63%)¹⁰¹, el commodity que mejor cotizaba en la Bolsa de Chicago.

- Invisibilizados desde una lógica mercantil que permea hasta las agendas de producción intelectual, éstos no pueden ser soslayados desde una lógica pedagógica crítica: sus hijos están tan presentes en las aulas campesinas como los de los medianos y pequeños productores de la nueva clase media rural y las contradicciones de sus padres se reproducen en las escuelas. Este desbalance en las referencias bibliográficas se tratará de compensar entonces desde las propias notas de campo; notas que –como ya se ha puntualizado– no han hecho foco en estos sujetos sino en los directivos y docentes que trabajaron con los niños procedentes de estos grupos sociales.

El aparato conceptual para estudiar a **los sujetos de la producción agropecuaria de la pampa húmeda y sur del Litoral** (en la que se ubica uno de los casos incorporados a esta tesis con propósitos de triangulación) "parece perder vigencia y vigor explicativo frente al vértigo del devenir" (Andretich, G., 2008:63). En esta región –y aún más allá de ella– los efectos de la internacionalización de la economía y de una nueva división internacional del trabajo trastocan viejas categorías de análisis y, por supuesto, estereotipos culturales.

Frente a un grupo de países que controlan el mercado mundial de carnes, cereales, oleaginosas, lácteos, etc. e invierten en otros con ventajas agroecológicas, ubicación geográfica conveniente y mano de obra barata, éstos últimos se especializan en la demanda hasta distorsionar sus estructuras productivas. Tal es el caso de Argentina¹⁰² que, de mantenerse los precios internacionales de la soja, podría exponerse a las vulnerabilidades propias de una economía de monocultivo.

En el marco de estos procesos de transnacionalización económica, se modifican

101. Gobierno de Entre Ríos, Secretaría de Estado de la Producción, 2007. En aquel año se concluía una investigación en una escuela rural de EGB3 del Departamento Paraná (Entre Ríos) que luego se tomó como información secundaria para esta tesis. Un año después se produciría el Paro Agropecuario Patronal en Argentina.

102. Argentina participaba en 2007 con el 63% de la producción mundial de aceite de soja y con el 44% de harina de soja (Giancola, S. y otros: 2009).

la composición y el perfil de los sujetos sociales vinculados a la producción agropecuaria: se conforman los llamados *poll de siembra*¹⁰³ que tercerizan una relación a gran escala con el campo; los medianos y pequeños productores que arriendan sus tierras a estas organizaciones especulativas o producen por cuenta propia, conformando en pocos años una nueva clase media rural; los chacareros que mantienen estructuras de producción más diversificadas y han desarrollado una *identidad de clase incompleta*¹⁰⁴ (Ansaldi, W. 2000); los campesinos que han desarrollado una economía de subsistencia de base familiar, al no haber podido superar los condicionamientos que les impiden sobrepasar un cierto umbral de acumulación de capital y los mantienen en un nivel de pobreza estructural (Posada, Marcelo: 1997) y los trabajadores rurales, "parte de una clase sin identidad de clase" (Ansaldi, ibídem, pág. 2), que se ubican en el heterogéneo colectivo de las clases subalternas.

En este mundo profundamente subalternizado se encuentran los sujetos invisibilizados del entorno de una escuela rural entrerriana: fieles peones de estancia; hacheros de cabeza gacha y mirada baja; ladrilleros de rostros curtidos y manos agrietadas; pescadores que recorren sus espineles cuando en el río aún no se ha *levantado la helada*; familias que viven del asistencialismo, asentadas en un caserío casi fantasmal que, con un muelle de madera podrida, recuerda su pasado de puerto de ultramar¹⁰⁵. Todos ellos, expresiones concretas de las clases populares en el medio rural.

Sus hijos conviven diariamente con los hijos de medianos y pequeños productores sojeros, prósperos integrantes de la nueva clase media rural y con los de chacareros que junto a sus padres ordeñan cuando es noche todavía. Una convivencia que es atravesada por pequeñas discriminaciones y socarrones comentarios inspirados en prejuicios transmitidos por sus familias, descendientes de colonos italianos y de alemanes del Volga, o de *criollos* cuyos rostros denotan antiguos mestizajes.

Ni unos ni otros parecen haber oído hablar de la tierra como derecho, pero todos aseguran haber visto a los personajes de la mitología campestre: *luces malas* y *lobizones* son parte de una realidad tan incontrovertible como

103. Organizaciones empresarias transitorias (fideicomisos agropecuarios de inversores financieros) que, con capitales nacionales y trasnacionales, arriendan grandes campos y contratan equipos de siembra, fumigación, cosecha y transporte, obteniendo una alta rentabilidad de esta economía de escala. Los inversores por lo general no tienen contacto alguno con los campos y, a veces, con el país.

104. Una tesis que sería necesario poner a prueba en un nuevo contexto, o sea, habiendo transcurrido aproximadamente quince años entre la afirmación del autor y los relevamientos y análisis propios, utilizados aquí como información secundaria.

105. Imágenes personales recogidas en el territorio que intentan hacer comunicables saberes además de conocimientos.

los asesoramientos interesados de los ingenieros que representan a las multinacionales de agroquímicos.

A todos ellos la globalización comunicacional les ha impuesto el celular como una necesidad y a sus hijos como un signo identitario; la televisión, a través de antenas parabólicas, les ha trastocado sus representaciones acerca de lo urbano y lo rural, pero siguen considerando a las maestras que proponen la adhesión a paros docentes como las *locas de la ciudad*. Algunos viejos añoran tiempos de dictadura que no sabían de huelgas. La cultura machista divide drásticamente los mundos de hombres y mujeres. Una cultura que llevó a la muerte por infección vaginal a una de ellas al silenciar *cosas de mujeres*, cansada de tanto parir y criar.

Curiosamente, políticas públicas de pretensión redistributivas pero torpes en su implementación –precisamente por ignorar tanta diversidad¹⁰⁶– pudieron generar una solidaridad simbólica entre todos estos sujetos. Bajo el significativo *somos el campo*, se agruparon peones, chacareros, estancieros y aún profesionales urbanos que arrendaban campos como oportunidad de negocio; también maestras y cocineras de escuelas rurales. *Estar con el campo* trajo a la superficie de sus subjetividades un conjunto de discursos que expresaban su vínculo imaginario con la vida rural: la *inocencia y sencillez* de la gente; la libertad, seguridad y tranquilidad de la vida campesina; el sacrificio y el trabajo duro como valores –que entienden– los distinguen y diferencian¹⁰⁷, y un conjunto de experiencias idealizadas y compartidas desde la niñez que ha reforzado su *nosotros* (Gauna, J.P. y Rigotti, S.: 2013). En algunos, el antagonismo que los unió frente al *otro* logró soterrar al interior del *nosotros* brutales relaciones de explotación; en otros, estas relaciones siempre estuvieron naturalizadas. En la mayoría, este antagonismo –planteado en términos de amigo-enemigo– hizo aflorar componentes autoritarios que horadaron la joven cultura democrática de los argentinos, un emergente impensado para una dirigencia política –como la kirchnerista-peronista– de tradición masivamente urbana.

En cuanto a los **sujetos de las clases populares del Alto Valle rionegrino**–únicas expresiones de la ruralidad insertas en el argumento central de esta tesis– es preciso retrotraerse a más un siglo atrás para comprender su génesis y situación actual: la llegada del ferrocarril a la confluencia de los ríos Limay

106. Conflicto suscitado entre las entidades de empresarios rurales y el gobierno argentino en 2008, por el intento de este último de aplicar retenciones móviles a la producción, a través de la Resolución 125/08.

107. Representaciones que parecen ser la contracara de otras, como la *molición* ciudadana o sus modalidades de resolución de conflicto, tan *poco expeditivas y burocráticas*, cuya investigación profunda debiera ser una prioridad política.

y Neuquén en 1899 que posibilitó la comunicación del Valle con el puerto de ultramar de Carmen de Patagones¹⁰⁸; la decisión del presidente Julio A. Roca de bajar el precio de la tierra a quien invirtiera en obras de canalización¹⁰⁹ y la construcción del dique "Ingeniero Ballester" (1910-1931) que permitió atenuar las crecidas del río Neuquén y desarrollar un sistema de riego que, a través de un canal principal de 130 km y de otros secundarios y terciarios, viabilizó la irrigación del Valle, riego que en la actualidad alcanza a unas 60.000 has (Winderbaum, Silvio:2006)¹¹⁰.

Esta infraestructura de comunicación, transporte y regadío aceleró abruptamente el poblamiento de la región y atrajo inversiones. La otrora lenta colonización de europeos se expandió de manera espontánea y por iniciativa de empresas colonizadoras extranjeras; migrantes chilenos y población nativa confluyeron también en el Valle. También fueron decisivas al respecto las inversiones de la empresa británica Ferrocarril del Sur que financió al Gobierno Nacional el 50% del costo inicial de las obras de canalización y desagües y el parcelamiento en pequeñas superficies que este gobierno propició para los colonos.

Comenzó así una creciente producción frutícola (manzanas y peras) a cargo de pequeños y medianos chacareros,¹¹¹ que a su vez fueron los empleadores de peones estacionarios para la recolección de la fruta.

De estos chacareros y algunos inversores extranjeros con buena visión prospectiva, surgirá una progresiva concentración de tierras y producciones, hasta llegar a una integración vertical de todo el proceso (insumos agrícolas, procesamiento, transporte, distribución, marketing y consumo). Orientada inicialmente al abastecimiento de los mercados de fruta europeos y estadounidenses a contraprestación, llegará en algunos casos a la disponibilidad a largo plazo de puertos por concesión y al despacho semanal de embarques a Europa. Estos saldrán desde sus propios frigoríficos hasta las redes de supermercados –del productor a la góndola– sin intermediación alguna (Beldini, Mónica y Steimberg, Norma: 2005).

La enorme capacidad de inversión que todo esto requerirá, provocará la quiebra

108. Una conexión férrea que el Gobierno Nacional impulsó desde una hipótesis bélica con Chile, pero que la compañía inglesa que la construyó la realizó desde una hipótesis o más bien certeza de los retornos económicos futuros, instalando estaciones cada siete kilómetros.

109. Decisión aprovechada en parte por terratenientes beneficiarios de la Campaña del Desierto que tenían tierras en *espera* para especular y por porteños que aprovecharon la ocasión, además de los colonos pioneros con algunos recursos.

110. Un texto de orientación crítica utilizado para la enseñanza en una de las escuelas patagónicas incluidas para esta tesis.

111. Habría que estudiar si a ellos también les es aplicable la categoría de Ansaldo de *identidad de clase incompleta*.

de muchos productores locales -pequeños y medianos- y la subordinación de los sobrevivientes, tercerizados a través de contratos de producción. Con ellos se mantendrá una relación monopólica para la provisión de insumos (agroquímicos), la venta o arriendo de maquinarias, el establecimiento de estándares de calidad y la fijación de precios. Los años ´90 serán decisivos con respecto a la consolidación de este proceso de transnacionalización en ésta y en otras economías regionales.

Desde entonces, algunas firmas de origen nacional transnacionalizadas avanzarán en una integración *hacia delante* de la cadena productiva, mediante la industrialización de una parte de sus productos (enlatados) y otras, extranjeras, harán su integración *hacia atrás* comprando grandes extensiones de tierra.

Finalmente, la fusión entre unas y otras, irá generando estructuras oligopólicas desde la oferta y oligopsónicas desde la demanda (hemisferio norte) que, sumada al control territorial a través de asociaciones cruzadas entre empresas ubicadas en distintas regiones y con inversiones en sectores económicos diversos, tendrá amenazadoras consecuencias para eventuales políticas de soberanía alimentaria y redistribución social de la plusvalía.

Dicha concentración e integración vertical del proceso productivo generará, por una parte (además de las quiebras de pequeños y medianos productores), el desempleo de peones y obreros locales y, por la otra, la precarización laboral de los trabajadores, sean tanto propios como tercerizados, permanentes como estacionarios.

Con este control social por parte del gran capital se cerrará el círculo de construcción hegemónica que no sólo tendrá efectos en las relaciones laborales y sociales de la región y más allá..., sino en la subjetividad de los afectados, subalternizando a estos grupos constitutivos de las clases populares de la Patagonia argentina.

En una de las escuelas de aquella región las consecuencias de esta concentración empresarial productora de desocupación será la extrema pobreza: **"la cuestión fundamental era la 'falta de olla', para decirlo claramente, digamos, chicos que estaban desnutridos, chicos que comían muy poco y mal..."** ("D", págs. 3 y 4). Algunas familias quedarán en el Valle, sobreviviendo en dependencia de planes asistenciales, changas y pequeñas producciones familiares; otras migrarán fuera, aprovechando algunas ofertas de trabajo también precario, como la del obraje próximo, sobre una margen del río Limay, donde se ubica la otra experiencia rural reputada para esta tesis.

Fuera de esta zona pero dentro de la misma provincia (Río Negro), otra población campesina habrá de ser objeto de análisis en el próximo apartado. Situada en

la llamada Línea Sur de la meseta rionegrina, será presentada dentro de otro grupo particular de población que integra las clases populares: aquel cuyos ancestros los remite a las etnias originarias, más allá de que esta ascendencia sea reivindicada o negada.

c. Pueblos originarios, pueblos indígenas:

Referirse ahora al tercer grupo de las clases populares incluido en esta tesis conduce de inmediato a un primer problema: ¿cómo denominarlo? Nuevamente y a riesgo de ser reiterativo, no es posible respuesta alguna sin referencia al contexto en cada situación de tiempo y lugar. En este sentido, caben dos señalamientos: 1) no es una cuestión menor distinguir desde qué situación se nombra y 2) tampoco lo es que el sujeto investigador se asuma como parte del mismo sistema que contiene al sujeto investigado e intente mirarse en el mismo devenir histórico que contiene a ambos.

En este sentido, nombrar a otro ha sido muchas veces en la historia expresión de un acto de poder y de poder colonizador y muy pocas, un esfuerzo de reconocimiento *desde* el otro. Aquí se intentará hacerlo *desde* ese otro. Pero también, en el contexto de los grupos concretos que sostienen empíricamente este reconocer, es preciso recordar que el primer contacto con uno de estos grupos (moqoit o mocoví) data de veinte años atrás y que los primeros testimonios recogidos sobre los otros dos (wichí y mapuche), fueron hace dieciocho y doce años, respectivamente¹¹². En estos lapsos, todos los implicados a lo largo del tiempo transcurrido fuimos de alguna manera afectados por los emergentes de una lucha que –de distinta manera– nos contuvo: la lucha por los derechos y la identidad de estos pueblos.

En el marco de esta lucha, en los últimos veinte años han tenido lugar procesos que han modificado tanto a los sujetos implicados como al pensamiento construido al respecto. Los sujetos se han ido consolidando como sujetos políticos, sus procesos de recuperación y afirmación de identidades se han acelerado y han llegado a acuerdos sobre cómo quieren que se denomine a la tierra que habitan y a ellos mismos. En estas últimas décadas también la "descolonialidad gira el radar e invierte las éticas y las políticas del conocimiento" (Mignolo, W.: 2010:28).

Marcando un punto de inflexión en este giro, Evo Morales Ayma, presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, ha hablado al mundo en la 68ª Asamblea General de la ONU¹¹³ de septiembre de 2015, como vocero de un pueblo y de una

112. Estos párrafos se están escribiendo en 2015.

113. Dedicada a la "promoción del crecimiento económico sostenido y del desarrollo sostenible".

cosmovisión no occidental¹¹⁴.

Así, ha establecido con claridad la distancia entre un *ellos* y un *nosotros*, el descendiente de los pueblos *descubiertos* y el habitante originario de una América *inventada* (O’Gorman, E.:1995), enfrenta la visión y las políticas actuales de una modernidad que tuvo como reverso la colonialidad para imponer su sistema de apropiación y explotación depredatoria –el capitalismo–, reclama los *derechos* de la Madre Tierra y la utopía concreta del *Vivir Bien* frente al camino insustentable e insaciable del *Vivir Mejor*, reivindicando además para su pueblo el derecho a optar por la construcción de un socialismo comunitario.

En el contexto de este discurso, el primer presidente indígena de este continente, utiliza indistintamente las expresiones *originarios* o *indígenas* para referirse a los pueblos en nombre de los cuales habla. **Cabe señalar que, en el marco de estas luchas, la expresión *indio* o *indígena* espeta al mundo una inversión de sentido: el otrora sinónimo del vencido es hoy utilizado como grito de rebeldía y afirmación de poder.** Respetando entonces estas auto-denominaciones, ellas serán utilizadas en esta tesis con el mismo sentido.

También es preciso recordar que, once años atrás, en el contexto de fuertes movilizaciones de los pueblos indígenas en la región andina de Sudamérica, la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, reunida en Quito, había utilizado por primera vez la expresión *Abya Yala*¹¹⁵ en contraposición a designación históricamente impuesta de América, en un inequívoco gesto de ruptura simbólica.

Por la información disponible y los testimonios que cada tanto se reciben, los grupos indígenas a los que remiten las experiencias incluidas en esta tesis, están siendo condicionados y, hasta cierto punto participan, de estos procesos más amplios, pero parecen ubicarse en la periferia de estas grandes movilizaciones. Tampoco sus historias culturales han dejado testimonios materiales comparables

114. Escapa al objeto de esta tesis incursionar en el debate acerca del sentido de esta afirmación. Más allá de su propósito político, la distinción del presidente boliviano conduce a una profusa producción intelectual que desde hace décadas ha intentado captar y diferenciar a una suerte de núcleo originario que aún estaría subyacente en lo que se supone como matrices culturales del Occidente y la América precolombinos. Se trata de ricos y respetables debates que, desde el ensayo filosófico, han intentado distinguir –por ejemplo– los pueblos de ambos suelos culturales las lógicas que han presidido sus esfuerzos por conocer y las actitudes profundas que han asumido frente a su propia existencia. Tal ha sido el caso del argentino Rodolfo Kusch que ha empleado las categorías de pensamiento *causal* y pensamiento *seminal*, en las que los componentes racionales y científicos y los emocionales y míticos estarían respectivamente acentuados en las culturas urbanas y campesino-indígenas y en las que las categorías de *ser* y *estar* presidirían sendas matrices en estos territorios culturales populares latinoamericanos. (Kusch, R.: 1973, 1977 y 1978; Vilca, Vanesa: 2008, y Balladares, J. y Avilés, M.: 2014). Desde esta tesis se ha tomado distancia tanto de un cierto sustancialismo que campea en estas producciones, como de una licuación de sentidos que sobrevino al respecto con los aportes posteriores de ciertos Estudios Culturales en América Latina y su propensión a una *literaturalización de las ciencias sociales* (Follari, R.:2002) y de sus anclajes teórico críticos.

115. Expresión del pueblo kuna que significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento” (Porto-Gonçalves, Carlos W.: 2010:39).

a los de la monumentalidad de las llamadas "altas culturas indoamericanas" ni sus pueblos han tenido una densidad demográfica tan siquiera parecida. Por el contrario, sus ancestros han estado expuestos –quizás como pocos– a los proyectos de exterminio de las oligarquías locales, particularmente durante el siglo XIX y comienzos del XX.

Sin embargo, esta extrema vulnerabilidad no ha sido óbice para que sus descendientes opusieran hasta hoy sordas y aún explícitas resistencias.

Aquellos grupos pertenecen a tres pueblos: moqoit (mocoví), wichí y mapuche y las experiencias pedagógicas que los tuvieron como sujetos se ubicaron, respectivamente, en las localidades de Recreo (Provincia de Santa Fe), El Sauzalito (Impenetrable Chaqueño) y Treneta (Línea Sur de la meseta rionegrina). Estas son las referencias empíricas concretas desde las que se habrán de pensar y entender los desarrollos teóricos que los comprenden.

- **Los mocoví o moqoit** constituyen el grupo aborigen menos estudiado del actual territorio argentino (Citro, Silvia: 2006). Paradojalmente es el único que, en el marco de esta tesis, se ha observado directamente y con testimonios recogidos de una experiencia investigada como caso y recuperada como información secundaria para esta tesis. También, de los casos incluidos en ésta, el de Recreo (Santa Fe) es el único que incorpora testimonios de una persona indígena como parte de la información primaria específica (el Jefe de la Comunidad).

Este grupo pertenece al complejo lingüístico y cultural guaycurú, integrado también por las sociedades cazadoras-recolectoras semi-nómades de los toba, pilagá, abipón, kadiweu, payaguá y mbyá, e históricamente ubicado dentro del Gran Chaco sudamericano. Los mocoví se establecieron en el Chaco Austral, dentro de las actuales provincias argentinas de Chaco y Santa Fe. Según el INDEC (2004-2005), su población ascendía entonces a 12.145 personas. En 2006 y dentro de la provincia de Santa Fe, estaban asentados en dieciocho comunidades. Una de éstas era la del llamado "Barrio Mocoví" de Recreo, que subsistía aportando mano de obra barata a las quintas de la zona que abastecían de verduras y hortalizas a la ciudad de Santa Fe y cuyos niños fueron sujetos de la experiencia pedagógica de la Escuela "C" o Escuela "Somos".

Siguiendo las investigaciones de Cirro (CONICET), la lectura que este pueblo y otros hicieron sobre su experiencia de dominación colonial y postcolonial hay que buscarla en sus narrativas históricas, mitos y rituales. En el caso del pueblo mocoví, lo que más destacan estas expresiones son: la usurpación de las tierras, el ocultamiento de la

identidad étnica y la pérdida de la propia lengua (Ibídem).

Durante el período colonial y postcolonial y hasta comienzos del siglo XX, los mocoví mantuvieron una actitud constante de resistencia a las políticas de coerción directa que la dominación ejerció sobre ellos; resistencia que se potenció con la incorporación y adopción del caballo en su territorio en el siglo XVII.

El manejo del caballo aumentó su capacidad de expansión territorial y, al mismo tiempo, sus enfrentamientos con los colonizadores españoles que lograron dispersarlos desde la zona del Bermejo que habitaban hacia el actual territorio santafecino.

Ubicados ya en este territorio serán blanco de la acción convergente y sucesiva de misioneros, ejércitos y colonos durante los siglos coloniales y postcoloniales subsiguientes: jesuitas, mercedarios y franciscanos que nuclearán en reducciones a una parte y producirán las categorías de "reducidos" y "montaraces" (rebeldes en el monte)¹¹⁶. Los *reducidos* que –junto a los africanos esclavos– aportarán sus cuerpos a las Guerras de la Independencia y la Organización Nacional en estos territorios y, posteriormente, la mano de obra más barata a la incipiente colonización agropecuaria; los *montaraces*, que justificarán su condena al exterminio por negarse a ser incluidos con estas consecuencias a la población *civilizada*.

"Difícil será ahora que las tribus se reorganicen bajo la impresión del escarmiento sufrido (...) sus miembros dispersos se apresuraron a acogerse a la benevolencia de las autoridades, acudiendo a las reducciones o los obrajes donde ya existen muchos de ellos disfrutando de los beneficios de la civilización (...). No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera" (General Benjamín Victorica, Ministro de Guerra y Marina del Presidente Julio A. Roca, en Campaña del Chaco, 1885, Imprenta Europea, Buenos Aires, págs. 15 y 23; citado por Citro, Silvia, op. cit. pág. 146).

Cuando desde los trabajos de investigación se tomó contacto que la Comunidad de Recreo, los testimonios de los adultos remitían a los relatos de sus abuelos sobre la última gran resistencia: la que tuvo lugar en la localidad de San Javier en 1904 y que "tendrá una trascendencia clave en la memoria histórica no sólo del pueblo mocoví sino también

116. Categorías en las que se alternarán a lo largo de su historia de relación con los *blancos*, según los avatares de su resistencia.

de los criollos de la zona que lo denominaron 'el último malón'" (Ibídem, pág. 148).

Desde esta memoria de muerte y miedo, los mocovíes modificarán su estrategia de resistencia apelando a "tácticas de invisibilización de una identidad étnica que, después de San Javier, fue estigmatizada" (Ibídem). Las tácticas fueron la reticencia a transmitir su idioma a las nuevas generaciones y el silencio de su memoria frente a terceros no aborígenes.

También sus rituales y festejos fueron en gran medida olvidados por las influencia de los pastores evangélicos que misionaron en la región desde la década del '70, combatiendo el alcoholismo y sustituyendo las viejas celebraciones por las religiosas. Como ocurrió con otros pueblos, la primera generación de pastores fue reemplazada por aborígenes, jefes de clanes familiares.

A este reemplazo colaboró una organización social que, como la de los mocovíes y otros pueblos del mismo grupo lingüístico y cultural, estaba estructurada sobre la base de clanes familiares. El jefe de cada clan asumió entonces también la función de jefe religioso reforzando así su poder. Como se explica en el texto anexo que aborda específicamente este caso, estos jefes de clanes no delegan su poder en el jefe de la comunidad (como la de Recreo, por ejemplo), sino que éste tiene la función de una representación preferentemente simbólica, como depositario de la tradición y cultura de su pueblo, mediador de conflictos y vocero de la voluntad colectiva frente a terceros; también a veces, como representante formal.

La difusión de los textos bíblicos en forma bilingüe contribuyó, dialécticamente, a la construcción de nuevas identidades mocovíes que, recuperando componentes culturales originarios, los posicionaron como nuevos sujetos sociales y potenciales sujetos políticos a partir de su encuentro con militantes indigenistas en la década del '80¹¹⁷ y de este encuentro surge, a su vez, la experiencia de la escuela tomada como información primaria y secundaria para esta tesis.

• Atravesando un proceso similar al mocoví, el **pueblo wichí** es el segundo grupo de aborígenes incluidos en esta investigación. Los primeros colonizadores españoles lo denominaron *mataco* que, en lengua castellana antigua, significa *animal sin importancia* (sic). Dentro

117. De este encuentro surge OCASTAFE, Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe.

de su propio entorno lingüístico, wichí significa *gente que se traslada o que se mueve*, alusión muy gráfica a un pueblo de nómades recolectores que toman lo que el monte les provee: caza, pesca y frutos. Como expresa la maestra Milagros, sembrar y producir "está totalmente fuera de los parámetros culturales (...) desde lo que es su cultura no modifican la naturaleza, o sea que viven en una gran armonía con" ella. ("M.Z", págs.32 y 33; ver análisis específico en la experiencia del Impenetrable Chaqueño, texto anexo).

Sin embargo, esta vida de subsistencia basada en *circuitos de nomadismo estacional* (García, Miguel:2002) se fue sedentarizando por la acción de la South American Mission desde principios del siglo XX, como consecuencia de las posibilidades de contratación de mano de obra para los obrajes madereros y la oferta creciente de artículos de almacén que comenzaron a proveerles los colonos criollos. Así, muchos grupos wichís se fueron instalando en las proximidades de los primeros poblados, vías férreas y rutas.

Con la pérdida parcial de esta forma de vida, de este tomar de la naturaleza lo necesario, de este *mariscar*¹¹⁸, este *tomarse* fue ampliando y en parte resignificando como un mariscar de lo podían obtener de otros, incluso a través de las prácticas clientelares que comenzaron a proponerles *punteros* políticos locales sin demasiados escrúpulos¹¹⁹.

La *evangelización* anglicana, que combinó "un sentimiento de superioridad, una actitud paternalista y un proceder autoritario" (García, M.:2002:108) profundizó el proceso de desculturización de los wichís que se había iniciado, atacando una de sus fuentes centrales de referencia simbólica: el shamanismo (una institución capaz de proporcionar "*sanación*" y de mediar con el mundo mítico), e imponiendo la medicina occidental.

Este proceso inició a su vez la construcción de nuevas referencias identitarias que se fueron consolidando a través de la llegada de misioneros evangélicos de raíz pentecostal y procedencia norteamericana y, en menor medida, sueca, que reemplazaron a los anglicanos, desacreditados durante la Guerra de Malvinas. Éstos, al tiempo que combatieron también rituales y creencias preexistentes,

118. Expresión con la que los pobladores locales aluden a este rasgo cultural.

119. Información recogida en terreno.

incorporaron otras que, como sus propias prácticas de *sanación*, les permitieron reencontrarse en parte con elementos de su vieja cultura. A esta suerte de sincretismo cultural contribuyó mucho el hecho que los nuevos misioneros llegados a los asentamientos wichís (década del '80) no fueran ya pastores extranjeros blancos sino pastores indígenas pilagás que operaron, a su vez, como mediadores de la acción pastoral que desde hacía ya unas décadas (años '40) tenía lugar en el pueblo toba.

Ya sedentarios, con una lengua para la que se había elaborado una grafía propia y un texto *sagrado* (la Biblia) que recogía a éste, su idioma, junto a la *lengua blanca*, estaban dadas las condiciones para que la vieja dominación por coerción propia de la colonia fuera reemplazada por hegemonía y pudieran incorporarse *naturalmente* como fuerza de trabajo y clase subalterna al capitalismo periférico que estaba ya expandiéndose en la región.

Sería la escuela pública la que habría de consolidar esta relación o, en algunos casos puntuales, ensayar alguna alternativa. Uno de estos casos fue la experiencia escolar de la maestra Milagros en El Sauzalito, continuadora de una experiencia más amplia que en los '70 había iniciado y luego consolidado un grupo de militantes del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

- **Los mapuches** conforman el tercer grupo indígena incluido en esta tesis. A diferencia de los otros dos grupos étnicos a los que pertenecen niños de experiencias escolares con aborígenes, los mapuches o *gente de la tierra* fueron conocidos por los colonizadores como un pueblo sedentario al que llamaron "araucanos" por habitar la región que habían denominado *Araucanía* (ubicada aproximadamente en la actual IX Región de Chile).

Al momento de la invasión española eran agricultores, ganaderos, cazadores, herreros y alfareros que hablaban el *Mapudungún*, lengua que aún sobrevive. Organizados socialmente por entonces en familias (*Lon*) de estructura patriarcal presididas por un *Lonco* o jefe, ya habían resistido una dominación anterior: la incaica. Aunque vencidos por aquel imperio, su cultura no pudo ser absorbida.

A semejanza de estos primeros conquistadores, desarrollaron un sistema nemotécnico de comunicación mediante nudos tejidos en cintas similares a los quipus que denominaron *prom* y eran portados en la muñeca por los *huerquenes* o mensajeros.

Con la llegada, multiplicación y expansión del caballo hasta su territorio, tras los primeros siglos de conquista española, lograron con su dominio una ampliación de sus horizontes de intercambio económico y expansión política, trasponiendo la cordillera y extendiendo su territorio a la Patagonia argentina durante el siglo XVIII, hasta llegar en el siglo XIX con asentamientos al sur de la provincia de Buenos Aires.

En todo este período resistieron a los ejércitos chileno y argentino, resistencia que, junto con las pestes, los diezmó demográficamente pero no los doblegó culturalmente; no al menos como ocurrió con otros pueblos. Por el contrario, han vivido estas guerras como el rito de su continuidad histórica: "somos los mismos, hijos de Lautaro¹²⁰ y Caupolicán" afirman todavía en su relato épico (Bengoa, José: 2000:298).

En efecto, a ambos lados de la cordillera y ya en el siglo XIX, los estados argentino y chileno los hicieron blanco de una estrategia de exterminio e intento de asimilación, invisibilización y des-marcación de su identidad a través de campañas militares que en Argentina se conoció como *Campaña del Desierto* y en el Chile como *Pacificación de la Araucanía* (Kropff, Laura: 2005). *Desierto y pacificación*, dos categorías cuya fuerza performativa intentó disimular una masacre.

Un siglo después, los descendientes de los que sobrevivieron a la barbarie civilizadora continuaban su resistencia a ambos lados de la Cordillera. En el territorio argentino, distintas organizaciones de lucha había surgido con características particulares en las provincias de Río Negro, Neuquén y Chubut. Todo esto acontecía en el marco de un resurgir de los movimientos de defensa de los derechos humanos, tras los horrores vividos durante la última dictadura militar (1976/83). Para los pueblos originarios, aquel proceso reivindicatorio culminaría con un conjunto de reconocimientos jurídicos incluidos en la reforma constitucional de 1994: una primera plataforma como sostén de nuevas luchas para tornar operativos aquellos reconocimientos. En Río Negro, específicamente, un actor de gran peso simbólico intentaba dar vuelta una historia de asociación entre la cruz y la espada: Mons. Miguel Esteban Hesayne. Muchos años después, este obispo católico explicaba el sentido de aquel

120. Nombre que el conquistador Valdivia le dio a Toki Lefxaru (le constaba pronunciar su nombre): el primer héroe de la resistencia mapuche; en cuya memoria se constituyó la Logia Lautaro, a la que pertenecieran hombres como San Martín, Belgrano y Monteagudo. Hoy, otros "conquistadores" ocupan sus tierras ancestrales y los *demonizan* ante la indiferencia de gran parte de una sociedad sin memoria, para expulsarlos de sus territorios, ricos en petróleo y minerales estratégicos, mientras la gendarmería protege las *fronteras* de sus corporaciones. Triste ironía de un pueblo sin educación popular.

intento: "...atender a todos, pero desde los pobres y a los mapuches como epicentro, porque sentí que eran los más pobres entre los pobres. Tal era su pobreza que hasta habían perdido su identidad, o la estaban perdiendo definitivamente..."¹²¹, opinaba.

Actualmente y según el último censo nacional (2010) el 21,5% de los que se reconocen como pertenecientes o descendientes de pueblos originarios en Argentina son mapuches. Esto equivale a un total de 205.009 habitantes, concentrados en su mayoría en las provincias de Neuquén, Río Negro y Chubut, tanto en zonas rurales como urbanas. En estas últimas, los jóvenes *wariache* [gente de la ciudad] están liderando un proceso de reconfiguración de su identidad mapuche a partir de un relato que los incluye. "Las historias de estos jóvenes provienen de un proceso que significó el desarraigo de los territorios y el desmembramiento de las familias, sumado a una descalificación de la cultura de nuestro pueblo y a su represión, discriminación, ocultamiento y negación". (Cañuqueo, 2004:4). Desde este relato o *nguxam* de su propio desarraigo, los jóvenes mapuches toman distancia del peso cultural de la definición hegemónica que ha tenido el *Lof* o comunidad en la conformación de sus identidades; hegemonía que tuvo sentido dentro del gran territorio que les arrebataron los estados nacionales. Hoy, estos habitantes de las ciudades patagónicas se asumen *dentro* de una nueva territorialidad que los incluye y da sentido a un nuevo devenir y no *fuera*, como exiliados o en diáspora (Kropff, Laura, *ibídem.*).

Dentro de esta dinámica cultural con sus actuales contradicciones, los mapuches continúan en gran medida expresando una cosmovisión que, como ocurre con otras culturas americanas, los involucra como parte de un todo con el que guardan una respetuosa relación. Su "realidad está constituida por tres dimensiones: las tradiciones orales representadas como memoria social, la naturaleza y los seres humanos, en cuya interrelación, todo en el universo es par; no en el sentido de oposición sino de dualidades complementarias (cultura-naturaleza, vida-muerte, tiempo-espacio, armonía-desarmonía, equilibrio-desequilibrio; hombre-mujer; etc.). Los diferentes elementos, naturales, espirituales, sobrenaturales y humanos que estructuran el cosmos, funcionan como un sistema complejo, en donde 'el todo está en las partes y las partes están contenidas en el todo'" (Millán, S. y Cárdenas, P.:2010:111).

Esta cultura, que incluía su propio sistema religioso, no fue reconocida

121. Duarte, Corina, "El evangelio según Miguel Hesayne – Vivir de pie", en revista digital La Pulseada, Azul, provincia de Buenos Aires, fecha no identificable.

como alteridad cultural por los misioneros y el cristianismo fue impuesto mientras la iglesia siguió "siendo extraña a la cultura mapuche" (Díaz, José F.:2001:74).

Hoy, al menos al escuchar a algunos de sus referentes, se podría coincidir con Isabel Hernández (2003) en que los mapuches conforman un pueblo que vive en dos contextos nacionales, un pueblo cuya identidad está escindida por dos ciudadanía diferentes; una integración forzada a dos estados nacionales, estados nacionales que, en palabras de Pablo Marimán Quemenedo, ayudamos a emerger "...cooperando con el parto de nuestros propios verdugos".¹²²

Ambos estados se enfrentan hoy con la situación casi dilemática de consolidar sus procesos democráticos con la inclusión de este pueblo y lograr diseñar instituciones capaces de permitir su continuidad étnica y cultural sin afectar a sus respectivas unidades nacionales.

En el caso argentino, "los gobiernos electos con posterioridad al fin de la dictadura militar, no lograron más que recrear la ya mencionada contradicción entre la sociedad de hecho y la sociedad de derecho. Los avances en la legislación, en términos generales, son significativos y loables, sobre todo si se los compara con lo ocurrido en Chile. Sin embargo, los conflictos continúan y se acrecientan (...) mientras que la deuda histórica del Estado argentino con los indígenas, en particular, en nuestro caso, con los mapuche, continúa sustancialmente impaga" (Hernández, Isabel: 2003:212).

Planteando una paradoja con tan potente historia, los descendientes de estos mapuches, mayoría dentro del caserío de apenas 300 habitantes y aislados al pie de una meseta rionegrina, eran alentados por una maestra de la misma etnia (2003) a recuperar su identidad y mejorar sus condiciones de vida, en una experiencia incorporada a esta tesis.

En síntesis, estos son, a grandes rasgos, los sujetos por los que optaron los educadores cuyas experiencias se han investigado; como se ha descrito, ellos pertenecen a tres grandes fracciones de las clases populares: los marginados urbanos, los trabajadores rurales, campesinos o chacareros y los pueblos originarios (mocovíes, wichís y mapuches).

122. Pablo Marimán Quemenedo – Director del centro de estudios y documentación Mapuche "Liwen" de Temuko.

SUBCAPÍTULO 3

Las prácticas de gobierno escolar como currículo:

Hasta aquí el esfuerzo por precisar las referencias teóricas de esta tesis se ha centrado en caracterizar conceptualmente a los protagonistas de las prácticas registradas en cada caso y experiencia y en presentar, también conceptualmente, a los sujetos de estas prácticas. Ahora cabe referirse en los mismos términos a **las prácticas en sí mismas** y a las categorías y conceptos que luego se emplean para especificarlas.

A tal efecto, se encuadra estas prácticas en la tradición y actualidad del pensamiento crítico; se las singulariza en su condición de prácticas autónomas; se las aborda desde una perspectiva de política y paideia democráticas; se las conceptualiza en tanto prácticas críticas de gobierno, dirección y gestión escolar; se las ubica en contextos y enfoques organizacionales y, finalmente, se las significa como componentes de un currículo total.

• Las prácticas desde el pensamiento crítico:

Dentro de la tradición del pensamiento crítico en la que esta investigación se ha inscripto, hay que remontarse a las tesis octava y undécima sobre Feuerbach (Marx, C.: 1888) para comprender a qué se alude con la expresión *práctica*. En primer lugar a un modo de comprender la vida social: ella *"es, en esencia, práctica"*, y, en segundo lugar, al sentido transformador que en el contexto de este pensamiento tiene la práctica: los *"filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"*; una aserción tan vieja como vigente.

En el siglo XIX esta afirmación parecía lo suficientemente esclarecedora en el contexto de los debates de época: la *verdad* de un pensamiento no surge de la actividad especulativa (escolástica, dirá Marx) sino de su capacidad o potencialidad para transformar una realidad o situación o, más precisamente, para revolucionarla. Esta capacidad se demuestra en la práctica, en la potencia de los actos.

Sin embargo, en el siglo siguiente, luego del torrente de debates que produciría el *giro* lingüístico en la filosofía (Wittgenstein, L.:1953 y Rorty, R.:1967) sería necesario aclarar que estos actos aluden tanto a prácticas discursivas como no discursivas; a *decires* como a *haceres*, a *enunciados* como a *visibilidades* (Deleuze, G.: 1987).

Sin desconocer la fuerza performativa de los discursos, es preciso recordar que no todo es reductible al poder de la acción comunicacional y que, más allá de

los *actos de habla* (Searle, J.: 1969) la política y la guerra –política por otros medios–¹²³ han sido actos capaces de producir Auschwitz y la ESMA. Pero, justo es reconocer, aquella fuerza para convencer de ciertos actos han evitado la muerte y favorecido la vida.

Aun coincidiendo en que "cada formación histórica ve y hace ver todo lo que puede en función de sus condiciones de visibilidad, dice y hace decir todo lo que puede en función de sus condiciones de enunciado" (Romero, A. y Giménez, M. 2003), nunca debe olvidarse que la práctica, en cualquiera de sus manifestaciones, puede tener a veces una incidencia materialmente contundente en la transformación de situaciones que son el objeto de su acción, más allá de que esta acción sea de naturaleza lingüística o extralingüística. El lenguaje es y seguirá siendo el límite móvil a nuestras posibilidades de comprensión y comunicación como especie, pero el efecto material de nuestras prácticas sólo tiene el límite de nuestra propia desaparición (y hacia ella vamos si, paradójicamente, la sabiduría que sepamos oponer a nuestro actuar colectivo como estampida cerril hacia la muerte, no tiene la fuerza performativa suficiente para detenerla).

Esta es la razón por la que, en el contexto teórico de esta tesis, el análisis de las prácticas se realiza desde una perspectiva política –más precisamente político-pedagógica–, aun cuando por momentos se recurra a los aportes de la filosofía y de otras disciplinas para intentar enriquecer dicho análisis. En última instancia, más de allá de comprender, *de lo que se trata* es de transformar o, en otras palabras, en el marco de una perspectiva crítica, el conocimiento que se construye se legitima en tanto pretenda aportar a las situaciones concretas que ha contribuido a problematizar. Por esta razón, una política activa en esta dirección es inseparable de una *paideia activa* (Castoriadis, C.:2002) hacia el mismo horizonte. Es decir, de un proceso político-educativo capaz de desnaturalizar aquellas situaciones que, desde los sentires compartidos y desde las opciones ideológicas de un colectivo, son la expresión interpelante de lo que debe ser transformado.

Pero estas políticas y paideias activas no son sólo inseparables porque la acción educativa forma parte en este caso de un plan que las contiene (*policy*) y porque han sido precedidas y son presididas por debates en los que subyacen intereses y acuerdos ideológicos y axiológicos como sostén de sucesivas decisiones (*politics*)¹²⁴, sino también porque se articulan en un mismo proceso

123. Karl von Clausewitz, (1832) De la Guerra.

124. *Policy* y *politics*, distinciones conceptualmente útiles que la lengua inglesa mantiene de la transcripción por vía latina del sustantivo griego *politeia* y de la expresión *politikós* también derivada del griego.

de construcción de poder capaz de viabilizar y concretar una pedagogía de virtualidad transformadora¹²⁵.

Esta construcción, aún a veces sin un claro discernimiento conceptual y político, pero siempre impulsada por una tozuda opción liberadora por los sujetos de la acción, tiene siempre por parte de sus actores una pretensión contrahegemónica implícita o explícita porque, precisamente, resulta de facto una resistencia a otra construcción que es hegemónica¹²⁶.

Ahora bien, más allá de que, como ya se ha señalado, esta pretensión camine por la movediza línea que separa lo alternativo de lo antagónico, una construcción de este tipo sólo es posible cuando el actor que la realice ha logrado abrirse para sí un espacio de actuación autónoma suficiente.

• **Prácticas de autonomía:**

En los casos y experiencias escolares analizadas, este espacio de relativa autonomía se ha conquistado en el marco de un sistema educativo que, como el argentino, tiene una vieja y consolidada fuerza de regulación heterónoma. En la mayoría de estas escuelas, esta autonomía relativa representa un logro significativo por tratarse de experiencias que se han desarrollado en una cierta soledad institucional. En las que han estado o están contenidas en organizaciones y movimientos sociales, dicha autonomía le viene dada por una construcción más amplia que se inserta en el marco de las luchas populares de estos colectivos. En uno y otro caso, esta construcción ha sido ardua.

Caracterizar a la autonomía a la que remiten conceptualmente los casos y experiencias estudiadas como una autonomía construida e, incluso, por la que se ha luchado, no define teóricamente a la misma pero descarta el tipo de autonomía que se intentó instituir históricamente en la Argentina durante gran parte del período abarcado por esta tesis.

Durante ese período, particularmente en el contexto de las reformas educativas neoliberales de los '90, la autonomía de las escuelas se planteó dentro de lo que Félix Angulo Rasco (1990) denominaba el paradigma de la *calidad de*

125. Construcción que ha tenido lugar dentro y más allá de las escuelas para los casos y experiencias analizadas en esta tesis.

126. En este sentido es oportuno señalar la dificultad que a veces tienen algunos analistas y militantes del pensamiento crítico para comprender que la hegemonía no sólo se renueva y recrea permanentemente sino que también transforma. "La parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura comprender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación" (Williams, R.: 1980:135). El quid de esta cuestión siempre ha estado en el poder captar –si es posible en forma anticipada– el sentido de estas transformaciones o cambios.

producción (en referencia a la calidad educativa). Éste aludía “a una calidad preestablecida en base a estándares que deben alcanzarse mediante una **autonomía institucional relativa, adaptativa y ejecutiva**, necesaria para buscar los mejores caminos para lograrlos en cada situación concreta” (Cantero, G., Celman, S. y otros: 1998:189).¹²⁷ A este paradigma hegemónico se le oponía otro que, en situaciones excepcionales, privilegiaban lo que también Angulo Rasco definía como *calidad de los fines*. Eran aquellas, “instituciones que, a partir de un énfasis en la dimensión ética del problema de la calidad, se permiten la **autonomía crítica** de construir, de gestar currículos, comenzando por el análisis, debate y decisión democrática sobre los propios fines de su proyecto educativo” (Ibídem).

Refiriéndose a la precarización de las condiciones de trabajo docente y a la intencionalidad político-educativa que subyacía a las mismas, una directora de escuela testimoniaba para una investigación posterior: “...Las condiciones del docente son cada vez más irregulares. Los suplentes a término fijo no saben si el año que viene tienen o no el trabajo...” “Los tipos lo que quieren es hacer como un gerenciamiento, que las escuelas se conviertan en pequeñas PYMES, en donde **a la directora (que) tenga autonomía le van a dar diez mangos y le van a decir: 'bueno, usted administre su escuela'**”¹²⁸. Y a fin de año ella va a tener que elaborar una planilla con los resultados, incluso en esos términos lo hablan...” (Cantero, G., Celman, S. y equipo: 2002:110).

Años más tarde, desde la perspectiva del tiempo transcurrido y desde una mirada comparada a escala latinoamericana, una colega diferenciaba ambas autonomías ubicando a la primera como una condición dada y a la segunda como el resultado de un proceso de disputa política, (Saforcada, Fernanda: 2011).

Para los casos y experiencias estudiadas, se trata¹²⁹ de una disputa que por lo general se expresa de manera sorda, para nada estentórea a menos que estén gravemente comprometidos derechos básicos de los niños. Por ser una autonomía construida en el marco de un sistema heterónimo, es una autonomía reconocida también de manera implícita, discreta, por algunos sujetos de los niveles

127. Un tipo de autonomía que Oscar Graizer caracterizaría diez años más tarde como “una tecnología de *gobierno a distancia*” (2009:63); una tecnología que alude a un dispositivo de gestión y que, en términos de su capacidad para doblegar subjetividades, Foucault –evocado por S. J. Ball a comienzos de los ‘90– la categorizaba como “tecnología moral”, “el equivalente moderno, de aplicación general, del panóptico de Bentham” (Ball, S.J.: 2001:158).

128. El destacado en negrita y cursiva no está en nuestro texto original.

129. Con excepción de la escuela del MST de Brasil.

intermedios de supervisión de dicho sistema, a partir del conocimiento de las historias docentes y personales que exhiben los respectivos directivos escolares. Son historias de liderazgos contruidos a partir de múltiples combinaciones relativas al vigor de sus personalidades, al ascendente intelectual y profesional que han logrado al interior de sus instituciones y de sus entornos sociales, a la autoridad moral que trasuntan, a la coherencia de sus trayectorias particulares, al valor con el que enfrentan públicamente las responsabilidades que asumen, etc. Va de suyo entonces que estas autonomías surgen de una construcción de poder legitimado a lo largo de los años por directivos y equipos de apoyo, a través de procesos más o menos arduos y prolongados.

• Democracia y paideia democrática:

A su vez, esta construcción surge en el marco de un movimiento mucho más amplio del que participan estos sujetos: un movimiento que desde hace siglos ha abierto la caja de Pandora “de la puesta en cuestión de las instituciones existentes” y desatado el “movimiento de autoinstitución de la sociedad” o sea de la democracia en tanto proceso histórico (Castoriadis, C.: 1996:7).

Por esta razón, las autonomías que emergen en instituciones como las escuelas públicas al interior del aparato del estado, participan del imaginario que sostiene este movimiento al interior de la heteronomía.

Se trata de un movimiento instituyente que puja por instituirse, dentro de otro que puja por sostener lo instituido. Ambos movimientos se expresan siempre en un tiempo y lugar concretos y en diversas dimensiones que interactúan y se condicionan entre sí de una manera que siempre desborda la capacidad del investigador. Todo esto tiene lugar en el ámbito de la historia, en el ámbito de una producción humana, aunque los humanos muchas veces recurran al relato mítico, sobrehumano, para tratar construir imaginarios que alimenten lo que Castoriadis define como *infra-poder*: un magma de significados instituyentes que muchas veces conspiran con la institución de una sociedad efectivamente democrática. “... los griegos *crean la verdad* como movimiento interminable del pensamiento, poniendo constantemente a prueba sus límites y volviendo sobre sí mismo (reflexividad) y la crean como filosofía democrática: pensar no es la ocupación de los rabinos, los curas, etc.¹³⁰, sino de los ciudadanos que quieren

130. Más allá de las conjeturas que plantea pensar a una sociedad estamental como generadora de un movimiento de pensamiento democrático (quizás por una comprensión insuficiente del universo de este autor), habría que distinguir en el magma de significados instituyentes entre dogma y mito. El dogma sería para Castoriadis la *ocupación* propia de rabinos y curas; pero, a criterio de este tesista, el mito no conspiraría, necesariamente, a la institución de una sociedad democrática. Desde una perspectiva decolonial y desde una *ecología de saberes* (“constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos”, Santos, Boaventura de: 2014:33-34), el mito no plantearía acciones dramáticas de ruptura

discutir en un espacio público creado por este mismo movimiento" (Castoriadis, C.: 1997:9).

Pero una sociedad democrática requiere de una *paideia* democrática (Castoriadis, C.: 1996). Dentro de la *paideia* (o educación en su acepción más profunda) el autor ubica a la escuela, junto con la familia, los ritos, las costumbres, las leyes, etc. Pero no toda *paideia* y, por ende, no toda escuela es democrática. Por el contrario, Castoriadis denuncia la tendencia de las sociedades contemporáneas al fraude de lo que llama la *democracia procedimental* que pone a estas sociedades en situación de "afrentar el dilema siguiente: o esta educación de los individuos es dogmática, autoritaria, heterónoma -y la pretensión democrática se convierte en el equivalente político de un ritual religioso-; o bien, los individuos que deben 'aplicar el procedimiento' -votar, legislar, seguir las leyes, gobernar- han sido educados de manera crítica. En tal caso, es necesario que este espíritu crítico sea valorizado, en cuanto tal, por la institución de la sociedad" (Ibídem, pág.7).

Incorporando a estas reflexiones el aporte de Gramsci, parecería ser que no les está dado a las sociedades afrontar este dilema en tanto los movimientos instituyentes de pretensión contrahegemónica no logren ampliar lo suficiente sus bases de sustentación en términos de conciencia política y avancen en la desnaturalización del orden institucionalizado y hegemónico, apelando entre otros medios, a la expansión de una *paideia* sustantivamente democrática.

Ubicadas entonces en un tiempo histórico de auge neoliberal y en diversos espacios de la geografía argentina, las escuelas estudiadas en esta tesis constituyen -dentro de una dimensión micro- una expresión de relativa autonomía que, al interior de un sistema heterónimo, puja por instituir "un nuevo tipo de régimen": el de una democracia que en párrafos precedentes se ha definido como un movimiento autoinstituyente. Todo esto desde la convicción de que en el orden subjetivo, ni esta heteronomía puede ser total, porque "la psique de cada ser humano no está ni puede estar nunca completamente socializada ni ser totalmente conforme a lo que las instituciones le exigen" (Ibídem, pág. 2), ni la autonomía a construir puede ser absoluta, porque siempre la necesidad de lo social implicará la autolimitación de los sujetos. Desde una perspectiva más anclada en lo sociopolítico y sin pretender las honduras de un buceo psicoanalítico¹³¹, ni la hegemonía como estrategia de dominación (en el sentido ya apuntado en esta tesis) ni la autonomía como estrategia de emancipación pueden tener pretensiones totalizantes.

revolucionaria sino virajes leves o desviaciones de efectos acumulativos, propios de la "creatividad de la acción-con-*clinamen*" (Ibídem). Por lo tanto, estas acciones debería ser también acogidas dentro de un *pensamiento no abismal*, o sea, profundamente democrático.

131. Los desarrollos que abrevan sus fundamentos en el psicoanálisis escapan a las posibilidades de este tesista, cuya formación se sostiene preferentemente desde los abordajes disciplinarios de la pedagogía, la sociología y la política.

Por esta razón, el análisis de estos procesos escolares de construcción autonómica tendrá lugar en esta tesis a nivel de lo que Castoriadis denomina *poder explícito* ("instituido como tal, con sus dispositivos particulares, con su funcionamiento definido y con las sanciones legítimas que puede aplicar" *Ibíd*) y no a nivel del *infra-poder*, una dimensión de estudio propia de los analistas institucionales¹³².

Desde este nivel de análisis y desde una perspectiva sociopolítica, la autonomía crítica observada en estas escuelas es una autonomía que, como ya se ha adelantado, es siempre relativa, parcial (en el sentido fáctico, constatable y no sólo filosóficamente concebible como posibilidad); respetada sí, pero siempre regulada en última instancia¹³³ y sujeta a normas que sólo en parte han sido autogeneradas. Pero esta capacidad de *autos-nomos*¹³⁴, de crear normas propias, hay que recalcar, es una conquista no menor en el contexto de una heteronomía que es condición de existencia.

• Prácticas de gobierno escolar:

Este es el motivo por el cual se ha optado llamar a estas prácticas de construcción de autonomía *prácticas de gobierno* y no de *autogobierno*, porque se trata de prácticas ubicadas en la tensión de una compleja red de relaciones de poder que, hacia el afuera (hacia el sistema educativo) y hacia el adentro (que se extiende al entorno social próximo) son contradictorias. Son "las contradicciones fundamentales de la sociedad capitalista" (Sader, Emir: 2002:68) que, desde un Estado apropiado por los intereses dominantes, se expresan a través de ciertas regulaciones heterónomas (como las que alientan una autonomía adaptativa y ejecutiva); pero también, de las contradicciones de un Estado disputado desde fuera y desde dentro que, desde otras regulaciones coexistentes, se comporta como un *aliado* (*Ibíd*) tácito o explícito de estas experiencias de autonomía crítica o, al menos, como un actor que deja hacer¹³⁵.

132. Un tipo de análisis que en Argentina han empleado para sus investigaciones colegas como Lidia Fernández y Lucía Garay.

133. De esta condición no han podido escapar ni siquiera las escuelas del MST.

134. Etimológicamente compuesta por los léxicos del griego: autos (por sí mismo) y nomos (regla).

135. Sader alude por estos años (comienzos de este siglo) en términos de aliados a los gobiernos democráticos y populares de Río Grande do Sul y Porto Alegre, como él mismo y otros autores lo harán con los que se desarrollaron en América del Sur pocos años más tarde.

También son contradictorias las relaciones que estas construcciones de pretensión contrahegemónica o simplemente alternativas¹³⁶ tejen al interior de las escuelas y de sus entornos próximos, en su necesidad de aplicar un conjunto de normas impuestas (como por ejemplo las que regulan el control y evaluación del docente), de transgredir otras (como las de agrupamiento, evaluación y promoción de los niños), de resistir algunas (como las relativas a las condiciones de trabajo) y, sobre todo, de crear otras (como construir currículos desde criterios diferentes a los instituidos partiendo de los derechos, necesidades y problemas específicos de los sujetos de sus prácticas político-pedagógicas) y de la decisión de aportar algo a la construcción de una sociedad más justa (iniciándolos en el ejercicio mismo de derechos conculcados). En estas relaciones, a partir de liderazgos legitimados, los directores y sus equipos *gobiernan* las escuelas con el acompañamiento de una parte importante del colectivo escolar y la resistencia de algunos y, contando con estos apoyos y resistencias, construyen autonomía crítica hacia *un arriba* (Graizer, O., *ibídem*; De Marinis, P., 2010); sin que esta construcción sea consecuencia de un proceso micropolítico que devino en *autogobierno*. Este tipo de proceso sí ha podido observarse en las experiencias escolares analizadas que se desarrollaron al interior de algunos movimientos sociales (en el caso del MST esto es muy claro). Pero aquí el autogobierno es una construcción mucho más amplia que contiene a las escuelas y a sus prácticas de dirección y gestión y que orienta sus procesos internos a través de modalidades generalmente asamblearias de decisión.

Por todo esto y en el marco de esta tesis, gobierno escolar consiste en un ejercicio de poder compartido que acuerda el contenido y sentido de este ejercicio -no necesariamente con todos- y en el que predomina un poder *para* y no un poder *sobre* (Paro, Vitor H.: 2008) y la consideración de los otros como sujetos. Se trata más de una relación que se construye y menos de una capacidad que se acumula; de un ascendiente que permite persuadir para encaminar los esfuerzos colectivos en una dirección (*poder para*) y que evita, hasta donde le sea posible, coercionar o manipular conscientemente (*poder sobre*)¹³⁷.

Aquí conviene recordar con Foucault que el "poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos (...) sin posibilidad de resistencia, el poder sería equivalente a la determinación física" (Foucault, M. 2001:254). Para el mismo autor, gobernar

136. Recordar las distinciones no exentas de dificultades al respecto.

137. Obsérvese que aquí se utilizan expresiones que intentan evitar toda idealización de estos procesos, relativizando sus alcances ("predomina", "hasta donde sea posible") y ubicándolos en su condición de humanos, históricos y contradictorios.

no sólo consiste en una forma legítimamente constituida de sujeción política o económica, "sino también modos de acción, más o menos considerados o calculados, que se destinaban a actuar sobre las posibilidades de acción de otras personas. Gobernar, en este sentido, es estructurar un campo posible de acción de los otros¹³⁸" (Ibídem).

Las consideraciones precedentes tienen por objeto marcar el límite del ejercicio del poder, más allá del cual éste se transforma en pura constricción física. Estructurar el campo posible de acción de los otros presupone sujetos capaces de hacer lo propio, aun cuando sus posibilidades puedan estar muy lejos de ser equivalentes. "El verdadero centro de las relaciones de poder es la reluctancia de la voluntad y la intransigencia de la libertad. Antes que hablar de una libertad esencial, sería mejor hablar de un 'agonismo', de una relación que es al mismo tiempo recíproca incitación y lucha; menos una confrontación cara a cara que paraliza a ambos lados que una permanente provocación" (Ibídem).

Michel Foucault ha realizado aportes sustantivos en el intento de develar las relaciones de poder allí donde éstas se vuelven capilares, asirlas "en sus formas e instituciones más regionales, más locales" (Foucault, M. 2001:254), captar las formas más sutiles de la *microfísica del poder*. Su contribución ha apuntado a desentrañar el proceso mismo de sometimiento de los sujetos. Sin preguntarse quién "detenta el poder y que intención tiene" (Ibídem, pág. 143), su análisis ha acompañado las múltiples formas de *un poder sobre*, un poder que podría graficarse como *descendente* y que procura convertir a cada ser humano en un sujetado de sí mismo. Y si bien está claro que estas formas permean y tiñen la micropolítica de una de esas instituciones *más locales* como la escuela pública, aquí se está direccionando el análisis precisamente en una dirección inversa: la de oponer a ese poder que sujeta una construcción que, articulando horizontalmente energías y capacidades, pretende develar y desnaturalizar, los múltiples instituidos que someten a los niños como sujetos de hegemonía y dominación e iniciarlos en una praxis de liberación; una praxis que podría graficarse como *ascendente*. Para esta lucha el aporte de Foucault ha sido también significativo: es preciso desprenderse de una escuela como institución de disciplinamiento para construir una escuela liberadora. Hasta aquí llega el aporte de este pensador francés; más allá es preciso transitar nuevos caminos de producción de conocimiento –ya abiertos en esta dirección–, desde una investigación pedagógica situada y orientada por una perspectiva socio-crítica¹³⁹.

138. El uso del tiempo pasado en la redacción de este párrafo alude a la vieja acepción del término gobierno en el siglo XVI que el autor recupera.

139. Para este análisis a escala microsocia se ha recurrido a autores que, como Foucault, ponen de relieve

Transitar nuevos caminos sí, pero –parafraseando a Matus– con el *espejo retrovisor* de la historia. Esta historia recuerda que las instituciones de disciplinamiento, incluida la escuela, han sujetado sujetos pero los han sujetado mal. En la actualidad, el “escaso éxito de las escuelas en responder al viejo mandato reproductor, se expresa en los cotidianos desbordes de los sujetos mal sujetados” (Cantero, G.: 2012:10).

Al mismo tiempo, es preciso recordar que, aun *sujetando mal*, la escuela sigue cumpliendo ese mandato porque forma parte de un sistema de instituciones de las que no puede sustraerse totalmente. Por ende, transformar una escuela disciplinadora en una escuela liberadora será una tarea siempre inacabada mientras esta institución exista y exista junto con la red institucional que la contiene. Y aun así, resulta difícil concebir una sociedad que no reclame un mínimo de continuidad cultural.

De cualquier manera y desde una lectura prospectiva, todo hace prever que los esfuerzos para un control social global crecientemente eficaz se habrán de centrar, cada vez más, en las instituciones y sistemas de comunicación de masas que se proponen un tipo de subjetivación *omnilateral*¹⁴⁰, dejando a la escuela (al menos en su diseño institucional actual) en un lugar progresivamente subsidiario. Las investigaciones de Pablo González Casanova (2005) desde América Latina y los hallazgos de Noam Chomsky (2012) desde América del Norte son elocuentes al respecto. Es en el marco de este horizonte que resulta urgente una escuela y una comunicación públicas y populares a escala también global.

Habiendo intentado precisar y delimitar conceptualmente los procesos de construcción de autonomía y poder que permiten comprender y explicar la posibilidad de gobiernos escolares dentro de un sistema heterónomo como el argentino (diferenciándolos, sí, de algunas experiencias de autogobierno),

la acción de los dispositivos de poder allí donde éste opera de manera *microfísica* e intenta conformar subjetividades. Desde una perspectiva más sociológica, María Teresa Sirvent (2007) encuentra gran fecundidad teórica en los trabajos de Steven Lukes (1981) y su noción de la tridimensionalidad del poder. Se trata de un enfoque donde el concepto de poder se torna una categoría de gran utilidad para la investigación empírica. Al respecto traduce y cita: “el poder se ejerce en tres dimensiones o de maneras diversas. En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, un orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento. En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una educación favorecedora de la formación de conciencias críticas de la sociedad”.

140. Expresión de Carlos Marx recuperada del ideario pedagógico socialista del MST, en el intento de enfatizar contrastando los términos de una vieja lucha por venir.

cabe ahora hacer lo propio con los tipos de dirección en que se formalizaron y los estilos de gestión que adoptaron; tratando además de despejar equívocos a los que a veces condujeron ciertas lecturas críticas de las políticas que hegemonizaron globalmente la educación pública en Occidente en las últimas décadas. Lecturas útiles para ver el bosque pero que dificultan distinguir algunos ejemplares de árboles, particularmente en esta región del planeta cuya historia de rebeldías obliga a discernir especificidades.

En efecto, estas lecturas –por comprensibles razones que se procurarán resumir– han tendido a establecer una asociación casi excluyente entre gobierno de la educación y una forma de ejercicio del poder jerárquico y *descendente* que tiene asiento en las administraciones centrales de los sistemas educativos, sean éstos nacionales o provinciales, soslayando así la existencia en muchas escuelas de una capacidad de gobierno construida desde el desarrollo de un margen considerable de autonomía en términos de un relativo poder autoinstituyente (Cantero, G. 2009).

• Prácticas de dirección y gestión escolar:

Algo similar ha ocurrido con “el equívoco de asociar dirección escolar, casi necesariamente, con una modalidad unipersonal, muchas veces personalista y no pocas autoritaria de dirigir las escuelas; ubicando en un cono de sombra a múltiples experiencias de dirección más o menos colegiadas, democráticas y participativas” (Ibídem, pág. 5).

A este equívoco con raíces profundas y lejanas en la cultura popular, habría que agregar una sinonimia que, casi sin matices, se instaló entre las décadas del '80 y '90 en los intelectuales y militantes que resistieron la hegemonía del discurso neoliberal en el campo de la educación: la que identificaba gestión escolar con *magnasment* o gerenciamiento¹⁴¹; haciendo de esta acepción de la gestión la “forma que toma la política del sistema en sus ‘líneas del frente’; la forma en que, de hecho, se expresan las políticas globales” (Ezpeleta, Justa:1992:116).

141. Un concepto de gestión a partir del cual Stephen Ball (2001), siguiendo a Foucault, no vaciló en denunciar en 1990 como una *tecnología moral* al servicio del disciplinamiento de las mentes y los cuerpos en las escuelas de la Inglaterra gobernada por Margaret Thatcher. Curiosamente, frontera por medio con Argentina, en el vecino Brasil suele darse por descontado que “toda ‘gestión’ es, casi por inmanencia, democrática” (Fernández, S.: 2006:39), en el contexto de una historia semántica que buscó tomar distancia del término *administración*, connotado como un modo autoritario de dirigir las escuelas que evocaba a la Dictadura (1964/1985) y tendió a fusionar el sustantivo *gestión* con el calificativo *democrática*.

Sin embargo, este discurso de resistencia militante, del que este tesista participó y participa¹⁴² puede a veces soslayar -desde las urgencias políticas- otra concepción de gestión escolar que podría enriquecer y potenciar dicho discurso. En este sentido en una investigación que concluimos en 1998 y en sintonía con Gimeno Sacristán (1992), tuvimos la osadía de proponer realizar la siguiente operación semántica y epistémica¹⁴³: liberar el concepto de gestión del trasfondo de significación que lo asocia al mundo de los negocios o de los negocios de terceros (responsabilidad del *gestor*), recuperando su acepción más general de hacer diligencias para la consecución de algo; despegarlo del concepto de administración (que incluye los componentes no humanos de la actividad organizacional, como procesos y sistemas estandarizados y más o menos automatizados), y focalizarlo en su significación más elemental: un tipo particular de interacción humana. Una interacción, que en el marco del tipo de escuelas estudiadas, pudieron tener además un propósito de gobierno, y lo pudieron tener porque habían logrado un margen suficiente de autonomía para la realización de su proyecto político-pedagógico específico (Cantero, G., Celman, S. y otros, 2001).

Diferenciada así la gestión escolar de su sentido dominante: un conjunto de procedimientos estandarizables para logros más eficientes y eficaces por parte de directivos escolares a los que se pretendía ubicar en el rol de gerentes de las políticas públicas hegemónicas, la gestión se asociaba así con procesos interactivos e intersubjetivos orientados al gobierno de las escuelas que excedían, además, las interacciones que emanaban de la figura del director y de su equipo. Aquel trabajo de investigación demostraba que centrar el análisis de estas interacciones en estas figuras (tan fuertes en la cultura escolar instituida) desviaba la atención de una perspectiva conceptual que permitía abarcar "una rica urdimbre entretejida de procesos colectivos y confluencias de aportes individuales" (Ibídem, pág. 119).

Este concepto de gestión -surgido de la investigación empírica y no de la especulación teórica- no sólo permitió incluir a otros actores que no pertenecían al equipo directivo formal (maestros de grado, profesores, personal

142. "Planteado en estos términos, el rol del investigador se convierte en una suerte de militancia genérica que, sin adherir a una parcialidad política particular, se compromete en las luchas por derechos conculcados que llevan adelante distintos movimientos y sectores sociales" (Cantero, G. 1998:19). Una militancia genérica que, en cierta forma y con sus propios matices, también ejercieron al investigar el discurso sobre gestión escolar intelectuales como Stephen Ball en Inglaterra (1987/89); Justa Ezpeleta (1992) y Alfredo Furlán y Azucena Rodríguez (1993) en México; Dalila Andrade Oliveira (1997) en Brasil, e integrantes del equipo de investigadores de la Escuela "Marina Vilte", de la CTERA (1995), en Argentina, entre muchos otros.

143. Luego y ya con la perspectiva del tiempo transcurrido, este tesista pudo comprender más cabalmente las dificultades que encierran propuestas como éstas; sobre todo cuando se trata de significados fuertemente instalados dentro de un campo cultural y cuando estos significados integran el arsenal discursivo de luchas que también comparte.

administrativo y de maestranza, padres, estudiantes, vecinos, etc.) sino comprender interacciones que pujaban por reformar, cambiar o transformar el orden establecido; una alternativa conceptual que incorporaba interacciones micropolíticas de pretensión instituyente en relación con el poder instituido en las escuelas (Ibídem).

De esta manera, la concepción de gestión que se intentó construir articulando diversos aportes y elaboraciones propias, desde un esfuerzo por captar las especificidades de la organización escolar, nos condujo a la afirmación de que su núcleo reside en procesos interactivos e intersubjetivos que no sólo son mediaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores, a manera intermediaciones adjetivas entre componentes sustantivos, sino (...) interacciones entre sujetos que no sólo definen dibujos y texturas diferentes sino potencialidades distintas que cualifican, identifican y por ende diferencian los procesos y resultados de cada gestión. En otras palabras la interacción no es sólo el vehículo de la gestión sino el contenido que la cualifica" (Ibídem, págs. 118 y 119). Son "las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución" afirmaba en paralelo y desde otro contexto de investigación un colega español (Pérez Gómez, Ángel: 1998:159).

Hasta aquí los emergentes conceptuales de una investigación colectiva que – entre los años 1994/1998- se propuso mostrar la trama de procesos y factores que permitieron comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que, en condiciones de una inaceptable adversidad, dedicaron todos sus esfuerzos pedagógicos a niños de clases populares.

Desde aquí, esta investigación personal recupera aquellos emergentes para, por una parte, asociar la gestión escolar con un conjunto más amplio de interacciones que, con propósito de gobierno, incluyen pero exceden a aquellas que emanan de la figura formal de la dirección y, por otra, vincular ambas, dirección y gestión, con un tipo de autonomía y de práctica puede ser significada como parte del currículo total de educación popular de las experiencias analizadas en esta tesis.

El gran angular de la gestión no implica en este caso desconocer el papel decisivo de las directoras y directores en la ocurrencia de estas experiencias; sólo trata de ampliar la mirada más allá del foco obligado sobre estos actores para –como en el otro estudio- enriquecerla, alejándola de cualquier tentación personalista capaz de sesgar el discurso argumentativo. Una suerte de vigilancia

epistemológica que se imponía, precisamente, ante la fuerza (y por momentos admiración¹⁴⁴) de los personajes centrales de aquellas.

Dicho esto, cabe ahora reconocer que la dirección escolar opera como *el núcleo duro* de la gestión (Sverdlick, l.: 2006:2), no sólo -como afirma esta autora- actuando como articulador, negociador e interlocutor entre la administración central y la escuela, sino también haciendo lo propio en el espacio social de su entorno y, además, mediando, promoviendo, alentando, acompañando...

Pero la tarea central de la dirección tiene lugar al interior de la institución escolar, orientando las acciones institucionales y las tareas colectivas e individuales de los sujetos.

Como ya se ha expuesto, tomando como base las investigaciones de Morgade, la función de los directores se inscribe en una historia contradictoria que combina, además, distintas lógicas: una historia cultural que explica el grado de feminilización del cargo y una historia organizacional que emerge en sintonía con la instalación en el país de un modelo de estado napoleónico, centralizado, piramidal y jerárquico, dentro de un país federal que lo replica en cada jurisdicción y que, a la vez que absorbe de esta manera parte de la contradicción centralismo/autonomía, la complejiza y exacerba a veces por la mediación de numerosas meso estructuras entre la administración nacional, las administraciones provinciales y las escuelas.

Así cada director/a accede a un cargo que lo ubica dentro de un flujo de relaciones jerárquicas verticales, por el cual -concurso mediante- se responsabiliza personalmente de manera casi excluyente por el conjunto de la institución; responsabilidad por la que deberá rendir cuenta y por la que será evaluado. Entre estas responsabilidades, la del control y evaluación del trabajo de compañeros que el sistema ubica como sus *subordinados* es una de las más específicas e intransferibles.

Pero a su vez, el trabajo que debe generar, promover y alentar se rige por dos lógicas, también en principio contradictorias: una burocrática, normativa y disciplinaria y otra pedagógica, colaborativa y consensual (al menos discursivamente, ya nadie sostiene una pedagogía autoritaria).

Pasando por alto el peso de la cultura organizacional que estas historias y contradicciones han generado y las representaciones dominantes en las relaciones micropolíticas (también ya aludidas), en el caso de las experiencias analizadas en esta tesis cabe sumar una contradicción más: el de directoras y directores que para construir proyectos pedagógicos alternativos o de ruptura

144. Como ya se ha afirmado desde Gramsci, no se puede comprender sin sentir.

han debido posicionarse en una situación de relativa autonomía dentro de este sistema jerárquico, sin poder –al mismo tiempo– soslayar las responsabilidades y depositaciones formales que recaen sobre ellos de manera personal dentro una estructura jerárquica.

En los casos analizados esta contradicción pudo manejarse mediante la *cintura política* que exhibieron directoras y directores cuyas personalidades en su momento denominamos como *saludablemente transgresoras* (Cantero, G., Celman, S. y otros: 2001). Ellos demostraron en la práctica la inconciabilidad de algunos principios rectores de la administración clásica como ya lo advertía Bernardo Kliksberg en 1973 desde la teoría.

En efecto, una dirección más o menos colegiada o participativa, en el contexto de una autonomía crítica, o sea, no *concedida* por la administración central, es una dirección que desata y reclama el despliegue de las potencialidades creativas de un colectivo para el logro de un proyecto legitimado por una mayoría; un despliegue que desborda a la iniciativas que emanan del director y su equipo y abarca a un conjunto de sujetos heterogéneos, que incluye a quienes no pertenecen formalmente a la organización pero que la enriquecen, aún a costa de complejizar la propia tarea directiva. Esto, que para los casos estudiados, se ha conceptualizado como gestión escolar, no sería tolerable en el ámbito de las organizaciones empresarias y aún en el de las que pertenecen a la órbita de los estados.

“El fundamento de última instancia de estas afirmaciones se apoya en el entendimiento de que las organizaciones empresarias y las estructuras burocráticas del Estado, referentes empíricos por excelencia del proceso de construcción del conocimiento administrativo, pueden ser gobernadas de forma más o menos participativa, pero no admiten un funcionamiento democrático propiamente dicho. Ni el directorio de una empresa somete sus decisiones al escrutinio democrático de su personal, ni un ministro pone a consideración de los empleados las políticas que tiene el mandato de ejecutar. En el primer caso, los procedimientos democráticos resultan en última instancia incompatibles con los ordenamientos jurídicos y económicos vigentes; en el segundo caso, la instancia democrática ha tenido lugar previamente para legitimar un proyecto político, pero la ejecución se caracteriza por ser eminentemente jerárquica” (Cantero, G. y Andretich, G.: 2003).

El argumento de fondo que sostiene ambas limitaciones reside en la incompatibilidad de intereses que en último término se plantea entre capitalismo y democracia en las entrañas del sistema global: la radicalización de cualquiera de los dos términos de esta vieja e inestable ecuación destruye al otro.

De ahí la tesis que sostenía en 2008 Carlos Nelson Coutinho: "sin democracia no hay socialismo, tampoco hay democracia plena y consolidada sin socialismo" (Coutinho, C.:2012). Por esta razón "suenan las alarmas ante el infierno tan temido del exceso de democracia (sic), el fantasma que comenzó a agitarse durante la gestión de George W. Bush (h) y que consiste en el inaceptable precedente que, desde las reglas de juego de la democracia capitalista, se quiera avanzar hacia una democracia sustantiva. El precedente que inauguró Chile en los '70, hoy lo reinstalan Venezuela, Bolivia y Ecuador con inadmisibles tozudez y por ello son presentados comunicacionalmente al mundo como los nuevos ejes del mal a exorcizar" (Cantero, G. 2011).

Trasladado al ámbito de la teoría administrativa clásica, ésta es también la razón por la cual debatían Taylor y Fayol: el primero, privilegiando el principio de la *especialización*; el segundo, el de la *unidad de mando*, introdujeron un conflicto insoluble que no pudo solucionar la figura de los *staff* por la que se intentaba poner a disposición de las jefaturas únicas un asesoramiento especializado (Kliksberg, B.: 1973). Tampoco el *toyotismo* pudo resolver el problema a través de sus círculos de calidad mediante el trabajo en equipo. En el fondo, se trataba de establecer cuánta democracia toleraban las organizaciones jerárquicas sobre las cuales se sostenía todo el andamiaje del sistema capitalista. En el mismo sentido, se había expedido Weber al ponderar las ventajas de la organización monocrática sobre la colegiada en la administración prusiana y sostener que su modelo sería inspirador del progreso futuro de la burocracia (Ibídem), centro del poder estatal; un poder estatal que debía ser asegurado por un vértice carismático o por un pequeño grupo de notables y no por el predominio de una clase o alianza de clases (Inda, Graciela: 2009).

• Las prácticas en contextos y enfoques organizacionales:

Sin embargo, la dificultad mayor consiste en pretender hacer de la dirección y gestión escolar parte del currículo inicial de educación democrática de las sucesivas generaciones de una sociedad, a pesar de un modelo de organización escolar que históricamente aún arrastra el lastre de haberse construido tomando como referentes empíricos modelos organizacionales que no admiten funcionamientos democráticos: las empresas privadas y la burocracias estatales (Paro, Vitor H.:1996; Ball, Stephen, 1989).

Esta contradicción de origen permitió sostener modalidades de gobierno escolar funcionales con el mandato de reproducción cultural que ha pesado sobre las escuelas desde la constitución misma de los sistemas de educación de masas, y que, como lo sintetiza Saviani (1984), hace más de cuarenta años atrás teorizaron autores como Louis Althusser (1988), al conceptualizar el papel

de la escuela dentro del Aparato Ideológico del Estado; Pierre Bourdieu y J. C. Passeron (1981), al caracterizar a la escuela como una modalidad específica de violencia simbólica, y C. Baudelot y R. Establet (1967), al definir el aparato escolar como "unidad contradictoria de dos redes de escolarización" cuyos respectivos mecanismos de funcionamiento contribuyen a reproducir la división de la sociedad en dos clases fundamentales: burguesía y proletariado y a reforzar la hegemonía de la primera. Una contribución en un sentido semejante realizaron los norteamericanos Bowles y Gintis (1985).

Más allá de la relativización que de estos trabajos realizó una generación posterior de autores¹⁴⁵ (relativización a la que esta misma tesis intenta hacer un pequeño aporte), una metalectura de la *contribución* de las ciencias de la administración al modelo de organización escolar todavía en parte subsistente, muestra cómo éstas colaboraron en disimular la contradicción entre la reproducción de un sistema que ubica a una parte mayoritaria de los seres humanos como recurso de una minoría (a través del discurso de la formación de *recursos humanos*) y la formación de ciudadanos libres y protagónicos.

Excede las posibilidades de esta tesis desarrollar esta metalectura pero sí es posible afirmar que ella muestra cómo estas ciencias aportaron a un conjunto de naturalizaciones: la de asociar productividad con descomposición, separación y división técnica y social del trabajo humano; la de justificar la alienación del trabajador del conocimiento y sentido de su trabajo a través de una cierta dirección de los procesos de innovación tecnológica; la de asumir que este progreso tecnológico implica necesariamente desocupación y exclusión social; la de invisibilizar que esta exclusión va acompañada de otra que es la del ejercicio por parte de las mayorías del derecho al conocimiento, a través de su sustracción del ámbito de lo público y de su creciente privatización; la de la expropiación de la capacidad creativa de los trabajadores a través de una reunificación parcial y controlada de los procesos productivos mediante los *círculos de calidad* del toyotismo; la que disimula el corrimiento de la motivación intrínseca del trabajador (propiedad del conocimiento y medios para producir cada trabajo) a estímulos extrínsecos al mismo (incentivos económicos y psicológicos; efectos indirectos de ciertos climas organizacionales y modalidades cooperativas de trabajo y procedimientos moderadamente democráticos para la toma de un

145. Michael Apple (1942...), Henry Giroux (1943...) y Stephen Kemmis (1946...) entre otros, van a relativizar el peso de la función reproductora de las escuelas que le asignaba el pensamiento estructuralista más ortodoxo, y a concebirlas más como espacios institucionales donde la dialéctica entre las pretensiones de control y los conflictos suscitados por las pujas instituyentes son, según los casos, más o menos manifiestas o más o menos latentes en la micropolítica escolar, sin que ni unas ni otras sean entre sí determinantes. De esta manera y como se verá más adelante, también relativizan el peso del currículo prescripto y aún del currículo oculto como dispositivos del orden hegemónico y, desde lo teórico, abren espacios para pujas que, desde la autonomía, oponen resistencia y ofrecen alternativas a este orden; espacios que se confirman empíricamente desde la investigación.

conjunto acotado de decisiones, etc.); de formas más sutiles de control a través del uso de los liderazgos y técnicas grupales, con la consiguiente economía política del recurso a la coerción.

Actualmente, se ensayan naturalizaciones más brutales: la de asociar la competencia y el rendimiento laboral deseable con el mantenimiento del *recurso humano* bajo el estrés de presión permanente en pos de un horizonte de objetivos que siempre se aleja. En síntesis y como ya se ha expresado, todo esto habla de la hegemonía de "teorías propias de amos; contienen una concepción de la organización (...) desde la posición de los que 'dominan'" (Ball, S.: 1989:22) que trasladada a la escuela interfiere con los propósitos de educar sujetos de derechos, lúcidos y socialmente activos.

En las últimas décadas del siglo pasado se experimentaron los últimos avances de las ciencias de la administración con nuevos formatos escolares tales como: el traslado a la escuela del modelo de calidad total en la producción a través de un reduccionismo drástico de los objetivos pedagógicos y de un conductismo tosco en la relación entre procedimientos y evaluación; la virtual tercerización de la educación pública por medio de *escuelas charters*; etc. En la actualidad, las políticas oscilan entre versiones remozadas de estas experiencias y de otras similares y/o la apuesta a la reproducción por otros medios e instituciones, como ya se ha comentado en páginas anteriores.

También como ya se ha anticipado, las prácticas institucionales de gobierno, dirección y gestión de las escuelas comprendidas por esta tesis han pretendido avanzar en una dirección contraria o, al menos, alternativa a estos modelos organización y funcionamiento escolar.

En líneas generales, se trata de prácticas que participan de las características generales que describimos en la investigación ya citada sobre gestión escolar (Cantero, G., Celman, S. y otros: 2001), tanto por los propósitos que las animan como por el tipo de interacción que implican:

- "Interacciones que persiguen objetivos de control y resistencia, de reproducción y cambio, a través de procesos que combinan de diferente forma, según las instituciones, circunstancias y actores, el diálogo, la negociación y la confrontación; intentando para ello legitimar discursos (vinculados con el reconocimiento de determinados individuos, con procesos de identificación, con la adscripción a ciertos marcos de referencia ideológica, con aquello que se acepta o estimula y que se rechaza o estigmatiza como no deseable). (**Perspectiva micropolítica**).
- "Interacciones orientadas a organizar y coordinar el trabajo, a definir canales de comunicación formal e informal, a manejar información, a

distribuir y utilizar el tiempo y el espacio, a administrar recursos, etc. **(Perspectiva organizacional y administrativa).**

- "Interacciones que intentan ampliar la legitimidad de las decisiones y la pertinencia de los proyectos (acciones que promueven la participación de los distintos actores de la escuela y su entorno comunitario; que se orientan hacia el análisis de los problemas, las necesidades y demandas del medio, etc.) **(Perspectiva socio-comunitaria).**

- "Interacciones orientadas a articular modelos y proyectos curriculares, más o menos explícitos; condiciones, necesidades y requerimientos concretos para su desarrollo, y prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye procesos colectivos de diferente amplitud, que pueden a veces desbordar el espacio escolar, por los que se llega a privilegiar ciertos saberes, adoptar determinadas teorías del aprendizaje, desarrollar criterios y estrategias didácticos, seleccionar materiales y recursos, etc. **(Perspectiva pedagógico-didáctica)"** (Ibídem, págs. 114 y 115).

Quizás sea innecesario recordar que estas son sólo distinciones analíticas de las interacciones comprendidas en una gestión escolar y que éstas fluyen en un todo que se entremezcla en el cotidiano de la institución según los propósitos inmediatos y mediatos que persiguen. Dentro de esta totalidad dinámica, la dirección opera –como ya se ha consignado– como referente formal que –si ha legitimado adecuadamente su responsabilidad– orienta, articula, negocia, media, promueve, alienta, acompaña y opera como interlocutor principal, entre la administración central y la escuela y entre ésta y el espacio social de su entorno.

Como se expondrá en la Segunda Parte de este texto, al analizar como conjunto las diez experiencias investigadas, se identificaron tres grupos de prácticas de gobierno escolar según sus propósitos: a) las orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas; b) las que intentaban habilitar el ejercicio del derecho a la política, y c) las que perseguían la construcción de la viabilidad de todo esto.

Todas ellas operaron como prácticas integrantes del currículo total de educación popular de estas escuelas públicas.

• **Las prácticas de gobierno, dirección y gestión como currículo total:**

Resta entonces precisar qué se entiende por currículo total en el marco de esta tesis, para luego concluir explicitando la propia concepción de educación popular con sus particularidades y condicionamientos en el ámbito de la escuela pública.

Como ya se ha hecho con otros conceptos de larga y densa historia semántica, al currículo se lo va a abordar en el contexto de esta tesis tomando un conjunto de decisiones que no son sólo lexicales en abstracto sino políticas en contexto. La primera tiene que ver con poner de relieve, no sólo un significado de origen asociado a un arbitrario cultural, sino recordar que esta arbitrariedad –en última instancia- fue siempre expresada y decidida, dentro y fuera del campo de la educación, por las dirigencias de sucesivas hegemonías. La segunda pretende poner en foco una forma de concebir al currículo como una réplica, implícita o explícita, a dicha arbitrariedad.

En la dirección de la primera decisión y desde el comienzo de este texto, se optó por castellanizar su uso: apenas el gesto simbólico¹⁴⁶ de tomar distancia de la vieja expresión latina *curriculum*; expresión que acarrea una carga de adherencias semánticas que remiten a la antigüedad, al vincular de manera alegórica el recorrido previsto para los alumnos con el circuito trazado para las carreras de carros en Roma, y al mundo medioeval, en el que la toga revestía de una autoridad casi inapelable al catedrático en su relación con los estudiantes.

En efecto, con esta voz latina se hizo alusión durante siglos a un arbitrario cultural seleccionado para el desempeño de una función en la vida social, a través de un programa de estudio o recorrido prefijado para determinados sujetos. Desde el siglo XVI el término *curriculum* se comenzó a emplear en las universidades escocesas y su equivalente latina, *ratio studiorum*, se usó durante mucho tiempo en la Europa continental (Furlán, Alfredo: 1991).

En el continente americano el currículo fue el gran “instrumento de adaptación de la escuela a las nuevas demandas” (Ibídem, pág. 2) que sobrevivieron a la empresa de construir una nación, encarada por los EEUU entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, mediante la aceleración de su proceso de industrialización y ocupación territorial, el aliento a una gran inmigración y la integración de los afrodescendientes libertos al mercado laboral. Una empresa que requirió de un esfuerzo educativo de masividad equivalente para atender a esta nueva fase del capitalismo en el país del norte.

Serían entonces los pedagogos Franklin Bobbit y Jhon Dewey los pioneros en emprender una ruta pragmática para la educación de los estadounidenses (Díaz-Barriga, A.: 2011); el primero, más influido por el taylorismo y sus investigaciones sobre la *organización científica del trabajo*, se adelantaba a lo que décadas más tarde sería la enseñanza por objetivos y luego por competencias; el segundo, buscando no sólo una mayor eficacia en el aprendizaje sino una escuela que fuera “promotora de experiencias de cultura democrática” (Furlán, A., op. cit.

146. Apenas un gesto, desde la conciencia que resignificar vocablos de largo arraigo implica no sólo trasladarlos a otro humus cultural sino también mutar su simiente; una operación de resultados impredecibles en el marco de una lucha contracorriente.

pág. 3). Ambas líneas de desarrollo político pedagógico con una incidencia considerable en la formación de docentes latinoamericanos desde mediados del siglo pasado.

Ahora bien, cualesquiera sean estas perspectivas, todas confluyen sobre las prácticas escolares (Beltrán Llavador, F.: 1991) y es el análisis de estas prácticas el que a su vez permite inferir las intencionalidades subyacentes, incluso más allá de lo que verbalicen sus protagonistas.

En este sentido y desde una perspectiva crítica, el currículo que emerge de una práctica concreta es el resultado de un proceso de múltiples y sucesivas negociaciones e imposiciones (De Alva, Alicia: 1991¹⁴⁷) que han mediado hasta el espacio de cada escuela. Por ello, la última instancia de negociación se resuelve entre los actores del cotidiano escolar y su entorno social más o menos inmediato, tanto en la dimensión institucional como en la didáctico-áulica. Serán entonces sus historias de vida y de formación, sus trayectorias experienciales previas y las situaciones específicas que las condicionen en cada coyuntura, las que constituirán la última mediación, la última trama subjetiva e intersubjetiva que habrá de expresarse en una práctica curricular particular.

Esta práctica será más o menos encausada por un conjunto de parámetros formales y procesales prácticos (Ibídem) que habrán de operar como marco normativo; un marco que, según cada circunstancia, habrá de ser más o menos respetado o transgredido en una dialéctica instituido-instituyente a lo largo de cada historia escolar. Será ésta una historia de producción cultural que, a manera de una *novela institucional* (Fernández, Lidia: 1994), ofrecerá indicios acerca de cómo fueron resolviéndose "sucesivas crisis provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes" (Ibídem, pág. 49) y funcionará como un código de significaciones que proveerá, según los casos, nuevos sentidos o matices a lo que esta autora denomina modelo e ideología institucional.

Hasta aquí una descripción que presenta a la escuela como el espacio en el cual se concreta y especifica finalmente el **currículum real**: el compendio de toda la experiencia que proporcionan los ambientes escolares desde la perspectiva del que aprende (Gimeno Sacristán, José: 1992). Esta tesis pone en cambio el foco en la contracara de esta experiencia, o sea en el **currículo total** como

147. Al respecto se recuerda la conceptualización que esta autora hiciera del currículo, ya clásica dentro del pensamiento crítico latinoamericano: "Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (Ibídem, págs. 38-39).

compendio de todo lo que la institución escolar ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella¹⁴⁸.

Este compendio se conforma en cada escuela por un entrelazado específico de prácticas orientadas a socializar, instruir y educar. Esta tesis focaliza su análisis en esta tercera función y recupera de Ángel Pérez Gómez las siguientes precisiones sobre ella: "Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación) , sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer no sólo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo de aula, sino de experiencias distantes y culturas lejanas en el espacio y en el tiempo, así como el bagaje del conocimiento crítico que constituyen las artes, las ciencias, los saberes populares...(segunda mediación). Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y comunicación ajena (tercera mediación)" (Pérez Gómez, A.: 1998:257).

Cabe acotar aquí que para que una escuela se plantee estas mediaciones, ha optado -al menos en términos implícitos- por una teoría crítica del currículo que, a su vez, supone una metateoría (Kemmis, S.:1993) que privilegia el interés humano por emanciparse de las estructuras de dominación por sobre los otros dos intereses humanos genéricos que distingue J. Habermas (1994): el interés por manipular y controlar el entorno a través del trabajo y el interés por la acción comunicativa y la comprensión mutua a través de la interacción simbólica. Al privilegiar este interés emancipatorio o -dicho en términos más latinoamericanos- liberador, está concibiendo una pedagogía que, desde la elucidación de conciencias, suscita en los sujetos el deseo de pararse de otro modo frente a los intentos de un sistema de trabajo por convertirlos en un recurso más a ser manipulado y controlado, y de intentar relaciones humanas de alteridad que persigan el entendimiento, pero a condición que éste se plantee entre sujetos libres de subordinaciones, sujeciones, discriminaciones y exclusiones de origen clasista, sexista, racista o de otra índole.

148. Una investigación análoga pero centrada en el *currículum real* sería no sólo su contracara en el objeto a investigar sino también su contracara metodológica al permitir bucear en la subjetividad de los niños para apreciar y comprender sus aprendizajes en términos políticos.

Ahora bien, dentro de este entrelazado de prácticas que conforman el currículo total, esta tesis pone en foco aquellas que considera potencialmente educativas desde una perspectiva liberadora y, además, recorta de ellas las que, teniendo esta virtualidad, son generadas por las prácticas de gobierno escolar que fueron descriptas y analizadas a nivel de cada caso y experiencia singular (Anexo) y que más adelante serán presentadas en un análisis transversal integrador.

Éstas constituyen un currículo en sí mismas acerca del poder pero, como ya se ha expresado, de un tipo particular de poder –un *poder preferentemente para* y no un *poder preferentemente sobre*– que puede diferenciar profundamente al primer encuentro que la mayoría de los niños argentinos tiene con el poder en ese ámbito público que es la escuela.

Aquí y antes de continuar con este desarrollo argumentativo, cabe una digresión: cuando en el contexto de esta investigación se apela al término *preferentemente*, se está afirmando que en todo el relevamiento obtenido en el trabajo de campo no se encontraron relaciones de poder que, en el marco de las instituciones, hayan estado exentas de conflictos y contradicciones. Esto no sólo porque, en términos genéricos, los conflictos y contradicciones son inherentes a la condición humana y a la vida social¹⁴⁹, sino porque, aún dentro de una pedagogía de la persuasión, del diálogo, a veces hay que apelar a la coerción para desalentar conductas reñidas con este estilo pedagógico y con un proyecto institucional alternativo o de resistencia al hegemónico; conductas que intentan doblegar a los sujetos niños y no liberarlos de múltiples sujeciones.

Precisamente y aunque resulte paradójico, en los casos estudiados¹⁵⁰ se ha observado a directores que han recurrido a presiones legítimas y legales para neutralizar comportamientos grupales o individuales que, en la micropolítica de la vida escolar, podrían favorecer de hecho prácticas curriculares reproductoras del orden hegemónico¹⁵¹.

En estos casos, lo que puede resultar paradójico y de consecuencias conflictivas no es sin embargo contradictorio. Tiene que ver con decisiones de gobierno

149. Ahondar en esta dirección, buceando en la subjetividad de los protagonistas de las experiencias estudiadas no ha sido objeto de esta tesis, no sólo porque se trata de una dimensión que –más allá de lo que permite el recurso a las historias de vida– excede sus propósitos, sino porque hubiera requerido de otro equipamiento teórico y metodológico.

150. Estas constataciones se limitan a los estudios de caso; en las experiencias más allá de los casos, en las que se apeló a la entrevista como técnica central y en las que las posibilidades de observación fueron comparativamente exigüas, no hubo registros al respecto.

151. Apelando, por ejemplo, a distintas formas de presión sobre algunos sujetos docentes cuando estaba en juego la protección de los chicos por las conductas inapropiadas de aquellos (como el caso de un docente propenso a la violencia, incluso física, por una historia familiar también violenta que lo tuvo como víctima y que el suscribe pudo entrevistar en profundidad). En estos casos y en otros donde hubo que poner límites o desalentar oposiciones, el *poder para* debía ceder paso al *poder sobre*, siempre dentro de un marco de legalidad y legitimidad. Al respecto, ya se ha aclarado que, al interior de las experiencias investigadas, siempre existieron núcleos de oposición sorda o manifiesta.

escolar congruentes con una opción pedagógico-crítica: poner al descubierto una pedagogía que tiende a naturalizar un *único mundo posible* (Apple, Michael: 1986), a través de un currículo que, desde lo explícito y desde lo oculto, procura encubrir el conflicto que expresan las situaciones en que viven los niños de muchas escuelas¹⁵². Por este motivo este autor afirma que la clave para diferenciar currículos reside en el tratamiento que le dan al conflicto. En este sentido y desde las evocaciones que suscita la propia trayectoria investigativa, ha sido posible observar una gama de abordajes que van desde la ignorancia del "funcionamiento real del poder en la vida cultural y social" (Ibídem, pág. 112) a su desenmascaramiento; desde la aceptación del statu quo como normalidad a la denuncia de la ignominia que este supone; desde la construcción de visiones ingenuas acerca de la bondad de las instituciones –incluida la escuela– hasta la puesta en evidencia de sus mecanismos de sujeción; desde la trasmisión de un imaginario positivista acerca del conocimiento que lo "separa de los actores humanos que lo crearon" (Ibídem) hasta la puesta al desnudo de su uso como instrumento de dominio por parte de la hegemonía. La capacidad de ésta para *renovarse, recrearse, defenderse y modificarse continuamente* (a la que ya se ha aludido citando a Williams) parece haber logrado hasta ahora el predominio de las visiones ingenuas en el campo de la educación como requisito de reproducción cultural y dominación política. Esta tesis pone en foco aquellas instituciones escolares que se ubican más cerca del otro polo de esta graduación: el de la criticidad como condición de una educación con pretensiones liberadoras. Pero las pone en foco desde la conciencia que aquel predominio puede ser también enfrentado ampliando la visibilidad de dichas experiencias que –desde el territorio micropolítico– marcan un rumbo alternativo y, en algunos casos, de pretensiones contrahegemónicas.

Apple recuerda que el "concepto de hegemonía implica que los modelos fundamentales de la sociedad se mantienen por suposiciones ideológicas tácitas, por normas, si así lo prefiere, que no suelen ser conscientes, así como por el poder y el control económico" (Ibídem, pág. 116).

Carlos Matus caracteriza a estas normas como "las reglas macroconstitutivas del juego social que precisan las normas que aseguran un mínimo de libertad individual y un mínimo de igualdad. Entre ambos mínimos hay un espacio de regulación ideológica que puede fluctuar hacia uno u otro extremo según sean los resultados acumulados por el juego en cuanto a libertad e igualdad" (2000:219).

Se trata de un juego siempre conflictivo; en algunas sociedades y en ciertas circunstancias históricas, altamente conflictivo. La regulación ideológica es

152. María Teresa Sirvent (2005) advierte sobre la tendencia, no sólo a naturalizar una realidad como única posible, sino la de las víctimas a convertirse en victimarios.

precisamente la que establece los límites *legítimos* del conflicto y la regulación jurídica es la que –dominación ideológica mediante– establece las normas con sanciones para quienes las infringen.

Parafraseando a Apple, dentro de estos límites es posible elegir entre un abanico de acciones posibles: quienes ven conculcados sus derechos pueden recurrir a los tribunales, pero las alarmas del sistema se activan si organizan un piquete para cortar una autopista; pueden recurrir a un organismo de defensa del consumidor si los supermercadistas acaparan mercaderías de primera necesidad con fines especulativos, pero el orden comienza a alterarse si por las redes sociales se organizan campañas de boicot al consumo, y activa toda su capacidad represiva si las multitudes toman supermercados por asalto. En otras palabras, cuando estos límites tácitos son traspasados se recurre a la coacción, a la represión. Para que todo esto esté naturalizado un **currículo oculto** escolar lleva décadas, tal vez más, instalando en el imaginario colectivo que el conflicto es, por principio, una anomalía social. Apple lo expresa de esta manera: "currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. El hecho es que estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumenta su poder en cuanto que aspectos de la hegemonía" (Ibídem, pág. 117).

Sin embargo y en términos de socialización política, lo que Apple denomina "aprendizaje fortuito" relativo al modo de vincularse de los niños con la *estructura de autoridad* de la escuela a la que pertenecen tendría una incidencia mucho mayor que cualquier otra "enseñanza deliberada", pudiendo "afectar de modo profundo a la orientación general del niño hacia la autoridad" (Ibídem, pág. 114), a través de su relación con el profesor como "primer 'jefe' del niño" (Ibídem, pág. 113) o, para el objeto de esta investigación, con el director como el *primer 'presidente' del niño*. Como ya se ha expresado en párrafos anteriores, estas primeras experiencias de relación en términos de poder en un ámbito público pueden ser el principio de un proceso de construcción de futuros ciudadanos mínimos o, por el contrario, el inicio de una experiencia de inclusión en una pequeña sociedad sustantivamente democrática –la escuela– y de iniciación en una ciudadanía protagónica, a través del ejercicio temprano de derechos infantiles socialmente retaceados. De ahí que aquí se sostenga, como se ahondará más adelante, que las prácticas de gobierno escolar pueden ser

prácticas de educación popular en las escuelas públicas o, más específicamente, de educación política temprana en el ámbito de la escuela; un tipo de educación que desde ya es preciso aclarar nada tiene que ver con educación partidaria o adoctrinamiento.

Por el contrario y respondiendo a la pregunta de Tomaz Tadeo Da Silva (1995) sobre *qué hacer con el currículo oculto cuando encontramos uno*, la respuesta de este tesista sería la de no reemplazarlo por otro también oculto. En este sentido, un "currículum oculto que enseñase la cooperación en vez de la competencia; la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicio; los valores de la solidaridad y la convivencia humana en vez de aquellos de la acumulación y el consumismo; los valores de la igualdad y justicia en vez de los valores del poder, la dominación y el control" (Ibídem, pág. 171) dejaría de ser oculto porque requeriría develar todos los supuestos implícitos que diferencian estos dos planteos culturales: el primero, un arbitrario que no puede dejar de ser oculto porque no puede explicitar sus propósitos; el segundo se concreta en una propuesta que no puede ser ni arbitraria ni subrepticia porque su enseñanza exige precisamente desocultar la arbitrariedad inhumana implícita en el otro planteo, y este develamiento sólo es posible, como ya se ha dicho, desde un pedagogía de la persuasión que posibilite a los estudiante decidir si quieren ser persuadidos, si adoptan para sí los valores inherentes a la propuesta alternativa. Esto no quita que una congruencia evidente entre las prácticas institucionales y áulicas de directivos y docentes con los valores que se sostienen desde la segunda alternativa, propicie un *aprendizaje fortuito* cuyo poder educativo sea a veces mucho más contundente que el mejor de los discursos.

Todo esto no implica desconocer en paralelo un fenómeno ya evidente en el período de investigación de campo (en torno al año 2003 y que apelaba también a información secundaria anterior): el de un currículo también oculto a través de los multimedios de comunicación que Gary Anderson describe como la *construcción del espectáculo político*.

En este sentido el autor recuerda que Guy Debord, contemporáneo de Foucault, desarrolló en su obra *La sociedad del espectáculo* (1967) la teoría del "poder espectacular" que, a diferencia de la auto-regulación (*self-management*) como el logro de una organización *panóptica* de instituciones que someten a los individuos a "un estado de visibilidad consciente y permanente" y que propende a un funcionamiento automático del poder (Anderson, G.: 2005:13), el *poder espectacular* concentrado y monopólico que media todas las relaciones sociales, a través de las imágenes a tiempo completo desde monitores y pantallas, construyendo subjetividades mediante su aislamiento, fragmentación y alienación, logra de manera más sofisticada algo más que la auto-regulación

de los comportamientos sociales: "alienta a las víctimas del poder a conspirar en su propio *disempowerment* (debilitamiento)" (Ibídem, pág. 12).

A su vez, este debilitamiento o auto-inhibición de los sujetos que lograría esta atmósfera cultural mediática, sería a su vez complementado –ya específicamente en las escuelas- mediante lo que un autor ya citado (S. Ball: 2001) denomina como *una constante demanda de actuación*: "las bases de datos, los homenajes, la memoria anual, la elaboración de informes y los formularios de promoción, las inspecciones, los juicios de pares... No es tanto, o no solamente, una estructura de vigilancia, como un flujo de actuaciones continuo e intenso –que es espectacular-. El tema no es la posible certeza de estar siempre observado, como en el Panóptico. En cambio, es la incertidumbre e inestabilidad de ser juzgado de distintas maneras, por diferentes medios, mediante diferentes agentes; el 'logro' de las actuaciones, el flujo de demandas cambiantes, expectativas e indicadores que nos hacen continuamente auditables y constantemente registrados" (págs. 211-212).

Desde el currículo oculto de los *mass media* que han operado sobre la formación de sentidos comunes y de opinión pública y de las reformas educativas globales de fines del siglo XX que han intentado moldear las escuelas, se estaría formando un nuevo ciudadano corporativo (Anderson, op. cit.) que dejaría atrás al ciudadano de las repúblicas democráticas¹⁵³.

El proyecto de una democracia mínima para dar visos de legitimidad a un sistema que ya no puede ocultar su naturaleza intrínsecamente genocida, necesita para sostenerse mantener a la población en condiciones de ignorancia, desinformación y *disempowerment* evitar toda progresión hacia una democracia radical. Gran parte de las posibilidades de resistencia a este proyecto están depositadas en una comunicación y educación política popular cuya viabilidad se construya desde múltiples y globales esfuerzos contrahegemónicos. Esta construcción tiene lugar, desde hace tiempo, en el campo de la cultura como territorio simbólico y material de lucha y uno de los escenarios privilegiados para dirimir esta lucha cultural es el de la escuela, en tanto ésta sea-como ya se ha expresado- efectivamente pública y masivamente popular. Se trata de la utopía de máxima que proponía Paulo Freire, máxima por lejana, máxima por urgente.

153. El reflujó de nuevos gobiernos de derechas neoliberales y conservadoras en América del Sur, ya entrados en la segunda década del presente siglo, con sus gobernantes y equipos de funcionarios que intentan gerenciar los estados como antes gerenciaban sus empresas, parece encaminar su hegemonía hacia la conformación de esta ciudadanía corporativa.

SUBCAPÍTULO 4

Prácticas de gobierno escolar como currículo de educación popular:¹⁵⁴

A lo largo de este Capítulo se está dando cuenta del propio itinerario de referencias teóricas que orientan el análisis y las conclusiones de esta tesis. En este último y más específico apartado, se seguirá la siguiente secuencia expositiva:

- Destacar que la relación entre prácticas de gobierno escolar y educación popular ha sido una relación generalmente soslayada por la tradición crítica en educación y que este último término de la relación, el de la educación popular, fue una categoría inicialmente no prevista en la presentación inicial de este proyecto de investigación que, al imponerse como tal, requirió un cambio parcial del objeto de tesis.
- Ubicar a la educación popular en el ámbito del Estado y actualizar el debate al respecto, destacando las nuevas categorías de análisis que surgen a partir de las propias transformaciones de este Estado en el contexto de la fase neoliberal del capitalismo contemporáneo y de las capacidades de auto-organización emergentes en las sociedades.
- Realizar una breve reseña histórica delo ocurrido con el significativo *educación popular* en el país y, en particular, en sus inicios como propuesta de educación liberadora para América Latina; aludiendo a los contextos de época, a sus principales protagonistas y a un cierto desbalance historiográfico entre Brasil y Argentina que sería justo reparar.
- Recuperar los debates y opciones iniciales que dividieron aguas en torno a la educación popular, al calor de las urgencias revolucionarias, por una parte y del temor a posibles desbordes que afectarían la gobernabilidad de las sociedades, por la otra. Analizar luego las marcas de aquellas disputas y líneas de acción diferentes, en el contexto de una nueva atmósfera intelectual y de imaginarios políticos-pedagógicos actuales que se bifurcan, solapan y por momentos coinciden.
- Dar cuenta que, no obstante los climas culturales e intelectuales que prevalecen en esta época, las resistencias que militan en una lucha contra-cultural han sido capaces de micro-revoluciones en ámbitos acotados de

154. En el marco de esta tesis se ha optado por castellanizar la expresión latina curriculum, reemplazándola por currículo, salvo cuando se trate de citar a terceros autores de manera textual o no.

la educación, alentados por algunas macro transformaciones que han tenido lugar en América Latina. Mostrar que en el contexto de sofisticadas *hegemonías y brutales coerciones presididas por una lógica de guerra de clases*, es posible el aprendizaje de una práctica capaz de trocar guerra por lucha mediante la educación popular, sin ceder por ello el horizonte del *inédito viable*. Un *inédito viable* que, no obstante, divide a algunos intelectuales de la educación popular entre aquellos que sostienen que es posible emancipar a los *oprimidos* mediante una política *agónica* que apueste a la humanización del sistema que los oprime y confíe en la *auto-domesticación* o *autolimitación* de los opresores, y aquellos que afirman que son las propias víctimas y quienes opten por ellas, las que deben decidir los caminos de lucha que les plantee la resistencia (antagónicos, agónicos o consensuales), mientras pujan por transformar dicho sistema y las instituciones que sirven de marco a la misma lucha, sin ingenuidades históricas y apuestas voluntaristas.

- Distinguir, dentro de este debate de fondo en torno a la educación popular, diferentes significados atribuidos a algunas categorías específicas que lo organizan: las de clase social e igualdad/desigualdad radical y las de pueblo y nación.

- Dar cuenta de la propia concepción de educación popular que surge de todo lo relevado y analizado, de su cotejo con las teorizaciones y prácticas que les sirvieron de referencia a los protagonistas de los casos y experiencias investigadas, y de las lecturas y reflexiones propias con las que se ha intentado ampliar y complementar a estas últimas¹⁵⁵.

- Ubicar este posicionamiento en otro que es previo: la relación entre educación popular y sistema capitalista, por una parte, y entre educación popular y Estado, por la otra; desde la convicción que éste es un parte aguas del debate actual, en el sentido que lo organiza sin clausurar por ello cualquier posibilidad de diálogo futuro al respecto.

- Definir a las clases subalternizadas como sujetos prioritarios del propio enfoque, pero señalando la gran asignatura pendiente de la educación popular con respecto a las clases medias.

- Circunscribir todo este abordaje conceptual a la educación popular en el ámbito de la escuela pública; distinguiendo, dentro de lo público, lo público estatal y lo público social; introduciendo el concepto de *escuela*

155. Dar cuenta de las propias concepciones es un acto de transparencia intelectual para permitir al lector ubicarse en las referencias de un autor y comprender mejor su pensamiento. Pero este pensamiento es siempre situado y reconoce la historicidad de toda concepción (Brusilovsky, Silvia: 1992).

de borde; diferenciando a ésta de las escuelas investigadas al interior de organizaciones y movimientos sociales; ubicar a lo popular como otra categoría clave, como otra divisoria de aguas de la educación en el ámbito de lo público, y plantear finalmente a las prácticas de gobierno escolar como prácticas que por sí y por lo que habilitaron y alentaron, como una *inversión pedagógica radical* que hizo de niños y adolescentes sujetos de opresión el punto de partida concreto y situado de un currículo liberador.

a) La educación popular, una categoría que sale al encuentro:

En el punto anterior se analizaron *las prácticas de gobierno escolar como currículo* desde la perspectiva crítica que preside este desarrollo teórico. Considerarlas ahora *como currículo de educación popular* no es, en el contexto de esta tesis, una adjetivación más; es entrar en el núcleo mismo de este discurso. Por esta razón, se las ha diferenciado destacándolas como un nuevo ítem.

Nuevamente aquí la selección de referencias teóricas se dejará guiar por los reclamos de esclarecimiento que propone la empiria. Sin embargo, cabe una diferenciación con respecto a las categorías anteriormente abordadas. En efecto aquellas, tales como práctica, gobierno escolar, autonomía, currículo –por citar sólo algunas – ya estaban previstas como parte de un largo itinerario de investigación previa y sólo se trataba de precisar las afinidades, las sintonías que surgían entre las prácticas observadas en terreno y la perspectiva teórica que en cada caso resultaba más potente para una mejor comprensión de las prácticas. Algunas de ellas ya habían sido trabajadas en las investigaciones que aportaron información secundaria a esta tesis; otras, incluidas en los análisis caso por caso y experiencia por experiencia que acompañan al cuerpo principal de este texto, con algunos anticipos explícitos e implícitos de los respectivos enfoques que ahora se desarrollan.

La categoría de educación popular, en cambio, se impuso como categoría inicialmente no prevista¹⁵⁶, al punto de exigir un cambio parcial del objeto de esta tesis. Y al imponerse como una categoría clave para el análisis, lo ha orientado en la dirección de un esfuerzo por visibilizar en términos teóricos, epistemológicos y políticos, una relación generalmente soslayada por la tradición crítica en educación: la relación entre prácticas de gobierno escolar y educación popular. En términos teóricos, porque –como ya se ha expuesto– ha tendido a identificar la figura del directivo escolar con la de un funcionario estatal; en términos epis-

156. Tal como se relata en la historia natural de esta investigación.

temológicos porque, para la comprensión de sus prácticas, casi se ha descartado la posibilidad de enfoques críticos, naturalizando el predominio de *teorías del orden* o, reiterando la cita de Stephen Ball, *teorías propias de amos*, y en términos políticos, porque se ha desdeñado la capacidad de algunos directivos escolares para generar espacios de autonomía dentro de un sistema regulado de manera heterónoma.

b) La educación popular en el ámbito del Estado, continuidades y rupturas materiales y simbólicas:

Se trata de una tradición crítica a la que le ha costado reconocer que en las sociedades capitalistas, el estado puede ser algo más que un aparato ideológico al servicio de la reproducción cultural y una mega organización capaz de reproducir una estructura social de dominación a través de un sistema educativo especializado –a través de sendas redes- en educar a los que habrán de someter y explotar y a los habrán de someterse y dejarse explotar. Desde esta concepción, a los directora/es de escuela no les cabe otra función que ser el último eslabón en la implementación de regulaciones heterónomas, la mano larga de un poder lejano, la instancia de representación más cercana de un estado que, a través de la educación, naturaliza culturalmente y prefigura socialmente un orden profundamente inhumano, depredador e insustentable.

Pero si, como ya se ha expresado, un mismo estado puede ser, contradictoriamente, aparato de dominación y arena de disputa y, como parte de los avatares y el devenir de esa disputa –desde fuera y desde dentro del estado- sus poderes, a veces en tácita o explícita complicidad, a veces en abierta o encubierta disputa, se ubican como sostenes y gestores de los intereses dominantes o, por momentos, en aliados de los intereses que expresan las luchas populares e, incluso, en impulsores de esas luchas, los procesos políticos y sociales están inmersos en una red de complejas y dialécticas relaciones que, aún marcada por los condicionamientos de su historia, son capaces de sorprender en la dinámica de su acontecer.

Sin embargo, sería una visión muy restrictiva del estado reducirlo al conjunto de instituciones formales que lo constituyen. En el estado capitalista, la trama de corporaciones empresarias concentra el poder para establecer, de manera cada vez más sofisticada, un principio de organización general de estas instituciones, "que las domina por dentro, fijándoles las reglas de su constitución íntima" (Bernardo, João: 2005:2). El ámbito de estas corporaciones es tan vasto como el propio capitalismo y conforman en él un verdadero *Estado Amplio* que "se confunde con el perímetro de las clases dominantes", con capacidad de hegemonizar al *Estado Restringido* (Ibídem). Pero, a su vez, estos estados amplios, cuyos alcances desbordan ampliamente las fronteras de sus respectivos estados nacionales, forman parte de un entramado jerárquico de

relaciones de poder globalizado que pretende conformar un verdadero *Estado Global*, cuya estructura vislumbraba ya Heinz Dieterich hace más de quince años (Dieterich, H.: 1999).

c) Auto-organización popular y *pedagógica trasmoderna*:

Paralelamente, la misma dinámica del capitalismo que desde comienzos del siglo XX estimuló, dialécticamente, la auto-organización popular y la socialización de la política por la presión de las masas para obtener una participación creciente en la defensa de sus intereses, hizo crecer -al lado del Estado-coerción- una *sociedad civil* que Gramsci concebía como *aparatos privados de hegemonía*. Esta socialización o democratización de la política derivó en la transformación de un estado que, sin dejar de ser un aparato diseñado para dominar, está siendo una arena en cuyo interior se dirime también y -a veces en forma privilegiada- la lucha de clases (Coutinho, Carlos: 2008:28-29).

Pero mientras esta disputa -generalmente desigual- por el estado tiene lugar, el sistema que lo engendró, en su fase actual neoliberal, está dando muestras cada vez más alarmantes de su propia irracionalidad e insustentabilidad, dejando al descubierto su inhumanidad constitutiva y su desprecio por la fragilidad de la vida; en otras palabras, dando fuertes señales de una crisis, tal vez, terminal.

Paralelamente, en la periferia de la modernidad, en América Latina, África y Asia, los pueblos y movimientos sociales que resisten a esta inhumanidad, están reasumiendo sus propias valías, reconfigurando sus identidades y poniendo en diálogo sus culturas, tomando así conciencia de la riqueza del pluriverso simbólico que conforman¹⁵⁷. "Vamos a una nueva edad del mundo más allá de la Modernidad, más allá del eurocentrismo, más allá del capitalismo. Será una sociedad con varios centros pero lentamente el centro se disolverá y la periferia también. Será una sociedad distinta desde la Trans-modernidad", se entusiasma Enrique Dussel (2014:41).

Por el momento, lo constatable es una *pedagógica trasmoderna* (Ibídem, 43), que en todos los niveles educativos y en todos los continentes salpica mapas, sistemas y clases sociales, y deja entrever una nueva cultural global

157. En este sentido resulta esclarecedor el análisis que realiza Norma Michi acerca de la construcción de estos sujetos sociales (MST y MOCASE) desde su participación en distintas estrategias y praxis de lucha, más allá de sus diferencias en cuanto a las estrategias en sí, a sus respectivas escalas y formas de territorialización (Norma Michi - 2008 - "MOVIMIENTOS CAMPESINOS Y EDUCACIÓN - Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC". Tesis de Doctorado; FFyL, UBA, Buenos Aires). Esta investigación se complementa con otra, elaborada por Gabriela Andretich, en la que se recuperan procesos muy similares (MST y Movimiento de Fábricas Recuperadas) para argumentar sobre sus aportes al proceso de democratización de la escuela pública argentina (Gabriela Andretich, 2015 - "Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos". Tesis de Doctorado; UNER, Paraná). Ver "Estado de la Cuestión"; Parte I, Cap. 1, de esta tesis.

que contrapone a la lógica del aumento de la tasa de ganancia, la lógica de la preservación de la vida, "cualitativamente hasta su felicidad", parece apasionarse Dussel, redoblando la apuesta de su horizonte prospectivo (Ibídem, 44).

América Latina y, dentro de ella, Argentina, han sido pródigas en sorprender al mundo por su creatividad para desafiar al orden hegemónico, para generar proyectos alternativos e incluso contrahegemónicos.

En este sentido y como antecedentes de lo que a futuro podría constituir una *pedagógica transmoderna*, esta región ha hecho al mundo tres aportes insoslayables: la Teología de la Liberación, con figuras protagónicas como la de Leonardo Boff y Frei Betto, entre otros; la Educación Popular, desde el liderazgo de Paulo Freire (pero con representantes nacionales notables que han orientado procesos singulares), y la Investigación-Acción-Participativa, en la que se destaca Fals Borda (Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C.: 2006:86), pero con el aporte de otras figuras que trascienden las propias fronteras, como María Teresa Sirvent y Luis Rigal, desde Argentina.

En el ámbito de las escuelas públicas, más recientemente, la educación popular comienza a emerger como una alternativa/oposición que, desde las prácticas de gobierno de directoras/res y sus equipos, se asienta desde la capacidad de auto-organización de éstos y de su habilidad para abrir espacios de autonomía dentro de la hetero-organización a la que están sujetos. De esta manera, a veces sin saberlo o dimensionarlo suficientemente, estos educadores erosionan en sus micro espacios aquello que, en el capitalismo, define a las clases dominantes: su capacidad para regir la constitución de sus propias instituciones e imponer a las clases dominadas "instituciones que funcionan de acuerdo con principios ajenos" (Bernardo, João, ibídem). Por eso, refiriéndose a los trabajadores en general pero que en el contexto de esta tesis es válido para los trabajadores de la educación, este mismo autor afirma: "En su cotidiano los trabajadores viven repartidos en la tensión entre la hetero-organización y la auto-organización, y cualquier ruptura con el capitalismo, por más simple y humilde, presupone la creación de un espacio, aunque reducido, de auto-organización" (Ibídem¹⁵⁸).

En este contexto conceptual e histórico cabe entonces explicitar la perspectiva de educación popular que emerge de las prácticas de gobierno escolar observadas en las escuelas públicas seleccionadas para esta tesis.

d) La educación popular, un viejo significante en la historia de la educación argentina:

Desde lo que emerge y remite a referencias teóricas pertinentes, quedan

158. Las traducciones de este autor son propias.

enfrentados o diferenciados múltiples significados atribuidos a la educación popular; un viejo significante en la historia de la educación argentina, desde el siglo XIX hasta el presente.

A mediados de aquel siglo, Alberdi proponía para la población criolla "un tipo de educación popular consistente en el aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo, y no de contenidos académicos"¹⁵⁹. Era el aprendizaje de cosas concretas, de un modo de vida para lo cual era necesario poner a los sectores trabajadores en contacto con quienes pudieran enseñarles y servirles de ejemplo: los inmigrantes de origen anglosajón. Para la elite en cambio proponía un sistema de instrucción pública" (Cantero, G.:2004)¹⁶⁰.

"Sarmiento tenía una visión menos elitista y polarizada de la sociedad y propuso un sistema de educación popular para las grandes mayorías como modo de civilizar a la barbarie. Los aborígenes ni siquiera entraron en su categoría de barbarie. Como Alberdi, los consideraba hasta biológicamente determinados a ser un estorbo para el desarrollo y debían ser exterminados. Sólo los *indios amigos*, los gauchos, los habitantes pobres e incultos de las ciudades y los inmigrantes internos podían ser civilizados por la escuela. Para los ya civilizados, es decir los sectores urbanos cultos y de buena posición -decía- y para los futuros inmigrantes de la Europa del Norte y los EEUU -imaginaba- la educación media y superior además" (Ibídem). Fue ésta una propuesta para disciplinar a *insurrectos e irregulares* y una estrategia "usada intensamente por las generaciones posteriores al 80, que la convirtieron en una operación de control social" (Puiggrós, 2006:105).

Se trata de una estrategia que se prolonga hasta la actualidad y que, en una perspectiva histórica de larga duración, se remonta a las ciudades-estado griegas; en las que educación era *un derecho del Estado y un deber de la persona*. Esta relación se va invertir lentamente con el transcurrir de los siglos, transformándose en un deber del Estado y un derecho de la persona (Rodríguez Brandão, C.: 2015) que habrán de consagrar en lo formal las revoluciones

159. "La educación primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre de pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula a su curiosidad inculta y grosera." (Alberdi, Juan B.: *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, 1914, pág. 42; en www.hacer.org/pdf/Bases.pdf). Aníbal Ponce, recuperando una cita de Marx en *El Capital*, expresa algo similar que pone en boca de un contemporáneo de Sarmiento, del otro lado del océano: "un fabricante de vidrios de Inglaterra, Mr. Geddes, declaraba a una comisión investigadora: 'A mi juicio, la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, porque la hace demasiado independiente'", (Ponce, Aníbal: [1934] 2010:139).

160. Cantero, Germán (2004), Exposición introductoria del Encuentro de Educación Popular en Escuelas Públicas; Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER - Mutual AMMSAFE; Santa Fe, 2 y 3 de abril de 2004.

burguesas. Luego serán necesarias continuas luchas sociales y políticas para acortar la distancia entre este reconocimiento de derechos y el hecho mismo de su ejercicio, porque siempre en la historia de los humanos, *entre el derecho y el hecho ha habido un largo trecho*. Desde entonces y en el marco de estas luchas "una oposición entre una educación al servicio de un poder de Estado, al cual sirve la persona educada, versus una educación para la realización de un sí mismo, a quien sirve el Estado, divide ideas, imaginarios e ideologías en la educación" (Ibídem, pág. 27). A esta afirmación y desde la propia perspectiva, acotaríamos que, sin perjuicio de esta tensión que polariza la relación entre individuo y estado en materia de educación, existe una tensión más amplia que la comprende que, es la tensión que se establece entre la educación concebida como un derecho social y el Estado que debe garantizarla. Tensión más amplia que reconoce a una sociedad dividida por intereses de clase; clases que demandan derechos colectivos y estados que pueden albergar, contradictoriamente, estas demandas. Se trata de una tensión que no admiten las ideologías liberales y neoliberales; la primera reconociendo a la educación como un derecho individual que el Estado debe atender y la segunda, concibiendo a ésta como un servicio que el Estado debe o puede proveer¹⁶¹. Hoy, en el contexto de lo ya conceptualizado acerca del Estado Amplio y Estado Global, las sociedades se acercan peligrosamente a una nueva relación, en la que la educación es un derecho del Mercado Global y un deber de cada individuo productor/consumidor en el planeta; relación que intenta naturalizar un nuevo imaginario y una nueva ideología acerca de la educación, en el marco de una lucha por la hegemonía al interior del mismo orden dominante.

e) "Cuando todo comenzó", una educación popular liberadora para América Latina; contextos y protagonistas:

Hace casi sesenta años, cuando algunas de estas tensiones estaban muy exacerbadas por un contexto particular y otras estaban próximas a emerger, la educación popular surge en América Latina como una práctica y un movimiento pedagógico y político que establecería una ruptura cada vez más clara con las viejas significaciones históricamente atribuidas a este significant.

Aquel contexto conjugaba el comienzo de la Revolución Cubana a 90 millas de la Florida (el 1° de enero 1959); la convocatoria al Concilio Vaticano II por el Papa Juan XXIII, el 25 de enero del mismo año -¿mera coincidencia?- (concilio que se inicia efectivamente tres años después), y la reacción del presidente de los EE.UU., Jon F. Kennedy en 1961, proponiendo una Alianza para el Progreso a América Latina.

161. "Nada es gratis en esta vida; alguien tiene que pagar": presidente Sebastián Piñera, en oportunidad de promulgar la Ley de Calidad de la Educación; Diario La Nación, Buenos Aires, 11 de agosto de 2011.

Esta alianza se aprueba en la Conferencia de Punta del Este de agosto del mismo año, con una previsión de veinte mil millones de dólares a invertir en una mejora de la productividad agrícola (denominada reforma agraria), en la apertura de los países de la región a un libre comercio con la potencia del norte, en planes de vivienda social, en campañas de alfabetización, en la de la infraestructura de comunicaciones; etc.

En aquella Conferencia sólo se alzó una voz disidente que, citando a José Martí, comenzó diciendo "Quien dice unión económica, dice unión política. El pueblo que compra manda, el pueblo que vende sirve; hay que equilibrar el comercio para asegurar la libertad; el pueblo que quiere morir, vende a un solo pueblo, y el que quiere salvarse vende a más de uno. El influjo excesivo de un país en el comercio de otro se convierte en influjo político...". El que hablaba de esta manera era Ernesto "Che" Guevara.

Un año más tarde el mundo viviría una noche de vigilia ante la inminencia del inicio de una guerra nuclear, como consecuencia de lo que se llamó la "crisis de los misiles" en Cuba; quizás el momento de mayor tensión de lo que fue la Guerra Fría.

Eran tiempos de extrema miseria y pobreza para las clases subalternizadas de América Latina y la resistencia armada ya se había consolidado en Colombia desde la década anterior, tras el asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán y el Bogotazo como reacción del pueblo en las calles. En Argentina, la resistencia peronista ensayaba su primera experiencia guerrillera con los Uturuncos en Tucumán (1959).

En paralelo con el movimiento hippie que desafiaba la cultura pacata, consumista y belicista de su tiempo, viviendo al margen del sistema, en comunidades donde el amor libre, la música y los alucinógenos parecían ser los componentes más visibles de un mundo de permanente disfrute del presente, otras fracciones de la juventud comenzaban a poner en riesgo su propia vida, comprometiéndose en luchas de liberación y descolonización en todo el mundo.

Pocos años después, vendrían las grandes revueltas universitarias en distintos continentes. En mayo del '68, confluirían en París obreros y estudiantes, con el apoyo de intelectuales emblemáticos como Sartre, marcando un hito en el Occidente rebelde. En Argentina, en las ciudades de Corrientes y Rosariola represión se cobraría sus primeras víctimas; en la Plaza de Tlatelolco de Ciudad de México, la matanza sería despiadada; menos cruentas, sus contemporáneas del Norte, en diversas ciudades de EE.UU. En este caso, encuadradas en otras luchas más amplias contra la discriminación de los afrodescendientes y la guerra cada vez más impopular en Vietnam. En general, una explosión contracultural

juvenil anticipaba tiempos de violencia mucho mayor en la década siguiente.

Mientras tanto, la Revolución Cultural iniciada en 1966 por Mao Tse-tung, convulsionaba a China y encendía fulgurantes debates a escala planetaria y una efímera *primavera* tenía lugar en la Praga del '68.

En el sur del Continente, surgía la Teología de la Liberación como inspiradora de la *opción preferencial por los pobres* que habría de comprometer a muchos jóvenes, laicos y religiosos, en entregas radicales de sus propias existencias; en 1966 moría el sacerdote Camilo Torres, integrante de un grupo guerrillero colombiano. En Argentina, la década culminaba con la rebelión popular protagonizada por obreros y estudiantes bajo el nombre del Cordobazo, como reacción a las condiciones de vida y sojuzgamiento a la que era sometido un pueblo entero por la dictadura militar de aquella época¹⁶².

En los inicios de esta década sendos procesos de educación popular estaban comenzando en Brasil y Argentina con identidades propias, a través de algunos personajes que fueron parte de un flujo y reflujo de influencias contextuales recíprocas: los ya esbozados, de una América Latina con *las venas abiertas* y los de una Europa cuyas mayorías populares y estudiantiles demandaban nuevas libertades y condiciones de vida, trabajo y estudio acordes con el nuevo imaginario intelectual, social y político surgido tras los horrores de la última gran guerra.

Era el año 1960 y en París habían confluído una joven becaria de la Universidad de Buenos Aires, Amanda Tubes y Germano Coelho que, junto con su esposa, Norma Porto – Carreiro, procedían de Recife, Brasil.

Amanda venía de la Universidad de Manchester (desde una región que atravesaba una crisis social provocada por su desindustrialización) a la que había sido becada por la Universidad de Buenos Aires para estudiar educación de adultos –particularmente en la modalidad de educación sindical de los trabajadores– y se proponía profundizar en los aspectos metodológicos en el Centro de *Peuple et Culture*. Allí tomó contacto con los materiales sobre educación cultural en la sede central de la UNESCO y coincidió con los brasileños en los seminarios de Joffre Dumazedier.

162. En palabras de un coetáneo de este tesista: "aquellos, 'nuestros años sesenta' –cuestionada su teoría y vapuleadas sus utopías– puedan seguir convocándome no sólo para revelar la infinita distancia que cabe en la delgada lámina histórica de unos pocos años. También para indicarme que una parte de nuestro mejor legado intelectual sigue aún viviendo de las intervenciones teóricas de aquel tiempo, y para recordarnos que sus puntos ciegos ante una serie de actitudes estrechamente ligadas con la tolerancia y la democracia no deberían ocultar que les debemos la promoción de algunos valores que deben seguir figurando entre las aspiraciones de una sociedad digna de ser vivida: la fecundidad de la crítica hacia el poder, la apuesta por un mundo más justo, la solidaridad entre los seres humanos. Y porque, en definitiva, quien en aquellos años conoció la esperanza ya no la olvida: la sigue buscando bajo todos los cielos, entre todos los hombres, entre todas las mujeres..." (Terán, Oscar: 1991:191); el destacado en negrita me pertenece.

Dumazedier era ya conocido en Francia por sus experiencias en lo que llamaba el *entrenamiento mental* de los trabajadores *a través de procedimientos científicos*. Desde hacía tiempo había trabajado en este sentido para que éstos pudieran superar la precariedad de su educación básica, aprendiendo a comunicarse para resolver las situaciones cotidianas de su vida laboral: "cómo lograr transmitir ideas complejas y abstractas con palabras sencillas y concretas... cómo aportar la capacidad de moverse en el mundo abstracto de la reflexión, dominada por una minoría cultivada, a la mayoría que no llega a ella y que se limita al mundo concreto de la práctica" (Giry, Marcel: 2005: 128-129).

Amanda y Germano, personajes influyentes de esta historia específica, estaban completando un período decisivo de su formación en el contexto de una ciudad que, por una parte, era la capital de la V República que dos años antes se había iniciado con la conducción férrea del General De Gaulle; de una Francia que todavía se resistía a abandonar sus veleidades colonialistas. Por la otra, de una Francia quizás más subterránea, en que las ideas de socialismo autogestionario y humanista, de una militancia comprometida con las víctimas concretas del capitalismo, entremezclaba el activismo de cristianos y marxistas, entre intentos de diálogo y distancias marcadas por mutuos prejuicios.

Era la Francia de los católicos a los que el personalismo y transpersonalismo de Emmanuel Mounier alentaba al protagonismo social pero tomando distancia del Manifiesto Comunista; de los curas obreros y del Abate Pierre (Emaús) que años más tarde inspirarían a los curas villeros de Argentina; de la pedagogía popular, laica y de inspiración socialista (humanismo marxista) de Célestin Freinet; del Centro de Métodos Activos (CMA) y de la televisión popular para atender la recreación y el tiempo libre de los trabajadores, en el contexto de la recuperación económica de Europa; del compartir la formación con militantes argelinos que, en plena guerra por su independencia, estudiaban clandestinamente para alfabetizar a su pueblo; de los vientos de utopía que atravesaban el Mediterráneo y relataban las experiencias de los kibutzin de Israel, inspirados por el sionismo socialista de aquella época; del trabajo fabril autogestionario de Boimondeau, en Valence (en el contexto del imaginario de una sociedad autogestionaria que generaba la Yugoslavia de Tito), y de las preocupaciones y trabajos del dominico, Louis-Joseph Lebret (Economía y Humanismo) que, a través de la investigación y el planeamiento urbano y territorial, instaba a la acción solidaria en el llamado Tercer Mundo¹⁶³. Era también una París a la que

163. El mismo Lebret que, ya muy anciano y enfermo, le confiaría a uno de los personajes incluidos en las experiencias estudiadas en esta tesis: "El desarrollo tal como se lo entiende hoy, es la mejor arma que le hemos dado al capitalismo para seguir dominando a los pueblos, creando dependencia. Si el Señor me da un año más de vida, sólo un año, yo quemaré todo esto y lo volveré a escribir. Ustedes, ma petite soeur, los jóvenes, tienen razón: Liberación es el camino, el capitalismo sólo derrama opresión" (Lanusse, Lucas, op. cit., pág. 99). Confesión hecha a la Hna. Guillermina Hagen. (CEA).

llegaban los ecos de la recuperación de la figura de Lenin, tras las desestalinización iniciada por Nikita Jrushchov.

Todo eso y mucho más, pero mezclado como el cóctel preparado por un barman, en el gráfico gesto de Amanda Tubes (realizado por ella durante la entrevista que me concedió).

De este cóctel ideológico y, de acuerdo con los testimonios y fuentes disponibles, partirían de regreso a sus respectivos países Germano Coelho y Amanda Tubes; el primero, con una impronta más cercana al compromiso social-cristiano; la segunda, optando por un pensamiento más próximo a la izquierda marxista¹⁶⁴. Comenzaba la década de los '60 y una historia turbulenta y trágica de militancias generosas habría de aproximar desde la praxis a una buena parte de todos estos personajes; tampoco las respectivas dictaduras hicieron entre ellos distingo alguno al momento de desterrar, encarcelar, torturar o matar.

En Recife, Miguel Arraes, un Prefeito de *tendencia popular*, había convocado a un grupo de intelectuales, artistas y profesores para que abordasen el problema de la miseria y el analfabetismo desde la educación y la cultura. El Movimiento de Cultura Popular (MCP) fue el principal instrumento de acción en ese campo; a él se sumó Coelho como "su principal ideólogo" (MCP – Memorial: 1986:22); entre los convocados estaba el militante y pedagogo Paulo Freire.

En Buenos Aires, a propuesta de Gino Germani, Risieri Frondizi y Juan Carlos Marin, se crea en la UBA el Departamento de Extensión Universitaria y, como proyecto concreto e inmediato de este Departamento, el Centro de Desarrollo Integral¹⁶⁵ en Isla Maciel¹⁶⁶ (1956/66). En él habían confluído profesores y

164. Una inferencia que deberán confirmar los investigadores que se dediquen a la tarea de reconstruir esta riquísima historia. Por una opción ética de respeto a los entrevistados, este tesista ha evitado siempre poner a los mismos en la situación de pronunciarse ideológica y políticamente, ante la posibilidad que este pronunciamiento pueda incomodarlos.

165. El Centro fue creado con los objetivos de "Proporcionar a la población de la Isla y Villa Maciel el impulso y asesoramiento necesarios para que, a través de la acción de las instituciones populares ya existentes, y de aquellas que se fueran suscitando por las necesidades mismas del trabajo, encaren la solución de los problemas vitales de su comunidad: sanidad, vivienda, abastecimiento, educación, empleo del tiempo libre, etc." Como también: "Proporcionar a Cátedras e Institutos de la Universidad de Buenos Aires un campo de investigación y de práctica que permita, en ciertas disciplinas, una mejor formación profesional y social del estudiante, capacitándolo para resolver los problemas de un vasto sector de la población que constituye el contorno social de la Universidad de Buenos Aires". El local del Centro en la "Isla" estaba conformado por unas casitas prefabricadas. (Urrutia, J.P., Sena, S.D. y Antonelli, M.C.: 2008:410).

166. Isla Maciel era por entonces una franja de territorio ubicada frente a la Boca, Riachuelo de por medio, en el partido de Avellaneda, carente de los servicios mínimos y habitada por familias de origen inmigrante en un caserío de viejos conventillos y por una población que había migrado desde Zárate, Campana y Entre Ríos, atraída por las posibilidades de empleo que ofrecía la expansión industrial del Conurbano Bonaerense. Esta última se había ubicado en casillas autoconstruidas en un conglomerado contiguo. La denominación de isla la daba la unión del Riachuelo con un pequeño arroyo que contorneaba al fondo la zona (hoy entubado casi en su totalidad).

estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Sociología y Psicología; entre profesores Amanda Tubes y el sociólogo de la educación Guillermo Savloff, con el que ella trabajaba (uno de los *desaparecidos* por el terrorismo de estado en la década siguiente)¹⁶⁷.

A este Centro se reintegra Amanda al regresar de su beca en 1962: **“Cuando yo volví yo dije, ‘acá hay que formar gente’. Lo único que tenemos que hacer, además de muchas cosas, hay que agarrar a toda la gente que está trabajando en bibliotecas, clubes, inspectores, maestros (...) y hacer el seminario de educación de adultos (...). Entonces, metimos en este seminario (¡la innovación que fue!; que nos gustó mucho!) (...) estudiantes de Ciencias de la Educación o de Sociología, más, en el mismo lugar, más gente de la calle, gente común, lo que viniera, inspectores. Era una *melange* [dice con ternura]. Y ahí surge Teresa Sirvent, Hilda Santos -del trabajo en Maciel- Juan Carlos Tedesco, Emilia Ferreiro, Adriana Puiggrós (...) Susana Vior, Silvia Brusilosky, David Wiñar...”** (Entrevista a A.T, pág. 19).

Estas distinciones son pertinentes, no sólo para señalar el desbalance historiográfico sobre los inicios de la educación popular en Brasil y Argentina (desbalance que sería justicia reparar con investigaciones y producciones específicas), sino también para poner en evidencia que en estos países, aquellos comienzos tuvieron enfoques con sesgos propios y que, las primeras publicaciones de Paulo Freire¹⁶⁸, convertido luego en un referente central de este movimiento pedagógico latinoamericano, recién llegan algunos años más tarde a la Argentina y se difunden primeramente a través de programas de educación popular de inspiración cristiana postconciliar¹⁶⁹.

Fue una década inicial que transcurrió entre acuerdos y recelos, tácitos y explícitos, de ambas corrientes; unos por la matriz confesional del pensamiento freireano; otros, por las “concepciones más ortodoxamente clasistas” que se atribuían a los primeros y su recurso a las “ideas gramscianas” (Vigil, Carlos:

167. En su programa de cátedra se observaban “rasgos de funcionalismo, marxismo (...) pero también de psicología social y psicología (Freud, Fromm, Piaget), efectos de lo social en la personalidad y actitudes educativas de las clases sociales (Linton, Filloux)” (Archivos de Ciencias de la Educación, 2014, Separata de Dossier).

168. La primera edición de *Educación como Práctica de la Libertad*, se publica –obviamente en portugués– en 1967 y Pedagogía del Oprimido en 1970 (manuscrito en portugués en 1968; Gadotti, M. y colaboradores: 1996:262).

169. De hecho, este tesista comienza a construir su propio imaginario acerca de la educación popular a través . el relato de los profesores Murmis y Portantiero, a cargo de un Seminario que dictaron en 1965 en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, entonces dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. En él estos describían la experiencia que la UBA realizaba en Isla Maciel. En cuanto al primer contacto personal con una publicación de Freire, éste ocurrirá cinco años más tarde (1970), en Río de Janeiro, adquiriendo la segunda edición (1969) de *Educación como Práctica de la Libertad* (Edit. Paz e Terra).

1989:99)¹⁷⁰; recelos que la evolución del propio Freire contribuiría a disolver junto, como ya se ha expresado, con la praxis históricamente compartida por todos.

Quizás estas distinciones sirvan para hipotetizar en el sentido que los inicios de la Educación Popular en Brasil tuvieron un sesgo dominante cristiano progresista, y que en Argentina, la orientación pareciera haber sido más diversificada: con un sesgo de izquierda marxista en algunos grupos y con una orientación cristiana en incipientes diálogos con el marxismo, en otros.

Este *pluriverso ideológico* parece haber constituido, a su vez, buena parte de la matriz de formación pedagógica de los personajes que testimoniaron para esta tesis; el particular, de Carmen, la directora de la Escuela "Peña", el caso que puede significarse como nuclear para esta investigación.

En este sentido, Carmen reconoce entre los maestros que dejaron huellas en su formación a Ovide Menin¹⁷¹ y entre sus libros de cabecera a "Maestro Pueblo, Maestro Gendarme" de María Teresa Nidelcoff (Ver *El Caso de la Escuela "Peña"* en anexo de Casos y Experiencias).

Ovide Menin, a su vez, expresa: "**¿Quiénes han sido así mis mentores?, se lo digo con absoluta..., los que están todavía en la pomada. Tubes, esta mujer, eh... Adriana Puigrós, María Teresa Sirvent. Son los tres... Y aquí en la provincia, Rosa Ziperovich**" (Entrevista O.M., pág. 23). De Nidelcoff afirma: "**una mujer del catolicismo militante progresista. Esos grupos tipo, que sé yo, Freire (...)** aquí en Rosario, Nideolcoff fue pionera, trabajó en las barriadas apartadas, pobres, en la periferia rosarina. Y trabajaba en el Instituto Superior del Magisterio y además trabajó en la revista y además publicó ese precioso libro "Maestro..." -"Maestro Pueblo – Maestro Gendarme"-, -Sí, sí, que se lo publicó la Vigil (...) Que también era una institución de avanzada por aquellas épocas, ¿verdad?, dirigida por mucho tiempo por una de las figuras representativas [como la de] Naranjo¹⁷², que era un hombre de militancia anarquista" (Ibídem, pág. 18).

170. Un comentario de este dirigente de INCUPO (Instituto de Cultura Popular) en el que, todavía en 1989, este autor cristiano dejaba en claro que él no era "ordoxamente clasista" ni gramsciano, al tiempo que dedicaba su libro a María Teresa Sirvent en gesto de amistad.

171. Menin fue director de Enseñanza Superior de Santa Fe, durante la gestión del Gobernador Silvestre Begnis (como parte de la política educativa inspirada por Arturo Frondizi); perseguido y exiliado tras el Golpe de 1976; director de Enseñanza Superior a nivel nacional, durante la gestión del presidente Alfonsín y Decano de la Facultad de Psicología de la UNR hasta poco antes de su muerte, en enero de 2015. Fue destacado como ejemplo de "Vida Maestra" por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación; reconocido como Doctor Honoris Causa por la UNR y declarado "Ciudadano Distinguido" y "Maestro de Vida" por su ciudad de Rosario.

172. Se refiere a Rubén Naranjo, director por entonces de la emblemática "Biblioteca Vigil" de Rosario.

Concluyendo con testimonios y muestras de este cruce de influencias, Nidelcoff incluye en la bibliografía del libro citado a autores como Freire (1970 y 1971), Freinet (1970), Makarenko (1967) y Tedesco (1970).

Ahora bien, sería una abstracción propia de un intelectualismo muy ajeno al enfoque epistemológico que aquí se sostiene y muy lejana a la idiosincrasia argentina, soslayar que –en particular en aquellos momentos iniciales de la educación popular en Argentina– estas influencias formaban parte de un entramado de praxis referenciada no sólo en múltiples combinaciones de cristianismo y marxismo, sino también en una proporción importante de peronismo. Para aquellos militantes, un cristianismo postconciliar, un marxismo en gran medida *latinoamericanizado* y un peronismo de izquierda nacional, remitían tanto a ideas como a pasiones o, más bien, a un entramado de emocionalidad y racionalidad que, los vinculaba y comprometía cara a cara con las víctimas de las injusticias de entonces; como hoy, con nuevos ingredientes y matices ideológicos y pasionales (entre los que se agregan convicciones de una revitalizada y hasta resignificada democracia), los vincula a las actuales víctimas de recreadas injusticias.

En síntesis, en esta matriz de cruce de ideas, debates, pasiones, opciones y prácticas se engendra la educación popular que se inicia en la Argentina en los años '60.

f) Debates y opciones iniciales y sus marcas en una nueva atmósfera intelectual; resonancias subjetivas e imaginarios político-pedagógicos que se bifurcan, solapan ¿y reencuentran?

Excede el objeto de esta tesis historizar acerca de las diferentes preocupaciones, prioridades, propósitos y avatares por los que, luego de aquel período fundacional, atravesaron las concepciones y experiencias de educación popular en la Argentina.

Sí es preciso identificar algunos ejes organizadores para la comprensión de esta deriva: uno de ellos fue el que permite entender el contexto de expectativas y urgencias revolucionarias, por una parte, y el miedo y/o desencanto con la revolución, por la otra.

Cuando han predominado las urgencias, la educación popular ha sido y es pensada en el marco de las luchas de clases o, al menos, de las luchas populares; como un proceso de toma de conciencia o develamiento de los intereses contradictorios que oculta la acción hegemónica y de acceso a un conocimiento que alimenta una praxis de pretensión contrahegemónica, y

como una praxis político educativa orientada a transformaciones sociales, que aporten al acceso y ejercicio efectivo de derechos humanos, sociales y políticos.

Desde esta perspectiva, la educación popular ha privilegiado como sujetos de la práctica a individuos y grupos de las clases subalternizadas, que soportan las consecuencias más extremas de la explotación a las que las somete el sistema y, más recientemente, está intentando incursionar en lo que ha sido un error político-estratégico y una omisión humana y socio-cultural lamentables: la inclusión de las clases medias (dominadas y también explotadas) como sujetos de esta praxis educativa.

Sin embargo, aún en el contexto de urgencias estratégicas y tácticas de luchas más amplias que la comprenden, la educación popular se ha diferenciado y se diferencia de otras prácticas, en la medida que rechaza todo tipo de vínculo jerárquico, dogmático o incluso iluminista entre educadores y educandos¹⁷³ y lo sustituye por una relación dialógica en la que, como ya se ha dicho, los roles de unos y otros son intercambiables.

Cuando ha predominado el miedo a la revolución o la aprehensión por un posible desborde de la gobernabilidad, la educación popular ha sido muchas veces devaluada y reducida a un método de alfabetización o de animación cultural (como lo fue durante el auge de las políticas desarrollistas y de los programas alentados por agencias internacionales de asistencia técnica y financiera para América Latina) y, en otros momentos, convertida en una modalidad de educación de adultos en la que se combatía el mero asistencialismo de *dar pescado* reemplazándolo por *enseñar a pescar*, pero –parafraseando a C. Vigilnada se decía acerca de *los derechos sobre el río* (Ibídem, pág. 100).

Han transcurrido décadas de aquellos inicios y muchos educadores populares quedaron en el camino como víctimas del terrorismo de estado; algunos subsistieron y sus vidas son una referencia para las nuevas generaciones que nuevamente asumen la educación popular como una militancia¹⁷⁴.

Hoy la educación popular es un referente al que se recurre para significar las propias prácticas y elaborar nuevos proyectos, pero la diversidad de sentidos atribuidos a estas prácticas y proyectos es mayor.

Nuevamente se trata de las incidencias en el pensar, en el sentir y en el hacer de procesos y acontecimientos múltiples que han influido en los enfoques y en las subjetividades con consecuencias prácticas también diversas.

173. Lo que se conoce en la jerga política como “bajada de línea”.

174. Tal es el caso de Orlando “Nano” Balbo; uno de los maestros y referentes actuales de algunos de los directores patagónicos cuyos casos fueron incluidos en esta tesis.

Uno de estos procesos ha sido el auge del pensamiento postmoderno en los ámbitos académicos y es muy difícil distinguir, en las marcas que acusan los sujetos, la diferenciación de Freire (1993) entre una postmodernidad *progresista* y una postmodernidad *reaccionaria*.

Sin embargo, las resonancias subjetivas de esta nueva atmósfera son posibles de advertir en:

- Un cierto desencanto postmoderno que en algunos ha significado una saludable pérdida de ilusiones pero a veces a costa de una peligrosa pérdida de sentidos (Lechner, N.:1988), con, quizás, algo de cansancio existencial (Freire, P.: 1997b);
- Una propensión retórica a justificar un escepticismo o pesimismo epocal en aquello del pesimismo de la razón que se asume como un criterioso contrapeso del optimismo de la voluntad, olvidando que los humanos transforman conocimientos en saberes desde las emociones y los deseos, desde la criba de lo vivido en determinados contextos de tiempo y lugar, y que desde este conocer/saber son movilizados o desalentados para la acción.
- El debilitamiento del pensamiento utópico y el rechazo a toda fuga hacia adelante del deseo y el disfrute en el presente, en un contexto de crisis de proyectos en el imaginario colectivo y de proyectos nacionales y regionales que no llegan a ser apropiados masivamente por sus pueblos antes de ser abortados, una y otras vez, por las fuerzas combinadas del sistema dominante¹⁷⁵.
- Una cierta dificultad para lo que Freire exigió como un componente de la educación popular: *la lectura de la realidad*. A veces, aun reivindicando la descolonización del pensamiento latinoamericano, se tiende a lecturas *del mundo* -siguiendo con el lenguaje freireano- mediadas por categorías construidas para interpretar otras realidades.
- En relación con lo anterior, una cierta actitud de ubicarse más bien como observador crítico de las situaciones que preocupan genuinamente,

175. Fuerzas de las que dispone el poder financiero y económico global para sostener su hegemonía a través de la intoxicación mediática de subjetividades hedonistas e insolidarias, a través de un sistema comunicacional que les pertenecen; del montaje de un mercado autorregulado que organiza el tiempo social y el comportamiento masivo de los individuos en su triple función de ciudadanos, productores y consumidores; del control de buena parte de los estados "ampliados", más allá de sus límites formales y visibles; del trabajo subterráneo de servicios de inteligencia que trabajan en sus cloacas; de las instituciones de justicia y seguridad autonomizadas; de la capacidad militar global a su servicio, que disuade o invade según las circunstancias, desde su omnipotencia imperial y desde sus pretensiones de Estado Global... Una fuerza que parecería absoluta, sino fuera porque se está precipitando en el despeñadero de su propia insustentabilidad en un proceso de aceleración creciente.

pero que –en tiempos de incertezas- no puede apoyarse en convicciones que, aún provisionarias, puedan ser el sostén indispensable de cualquier compromiso de acción de pretensiones radicales o contrahegemónicas. Son tiempos pletóricos en dudas y preguntas; de conocimientos, razones y verdades con minúscula y de promesas de emancipación no escatológicas, a las que la falta de un *más allá*, parece que todavía les dificulta convocar a una épica del *más acá*¹⁷⁶.

Todo esto invita a tomar una cierta distancia de las situaciones educativas y sociales que en este subcontinente muestran con elocuencia la brutalidad con la que una y otra vez el neoliberalismo domina y explota a los pueblos latinoamericanos. Distancia que dificulta aquello de Gramsci que no se puede “saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado” (1984:124). Una cierta distancia que hace que, en la medida que no se compartan –de maneramá o menos cotidiana– situaciones concretas con las víctimas de esta ignominia radical, es difícil sustraerse a una lectura de éstas mediada por la fuerza canónica de categorías que a veces se elaboran en contextos diferentes y, con frecuencia, menos dramáticos.

Es comprensible entonces que, para algunos, la educación popular se haya desacoplado de un imaginario utópico revolucionario, porque en estas atmósferas intelectuales, la revolución es sólo concebida como pasado (Casullo, N.: 2007) y como ruptura totalizadora. Cabe aquí entonces recuperar a dos autores, también argentinos, sobre los que al respecto escribíamos hace unos años. Uno de ellos es Rubén Dri (1997:1) cuando afirmaba que: “Yo no soy sujeto sino que me creo –del verbo *crear*– como sujeto. Continuamente devengo, me hago sujeto. Continuamente me pongo como sujeto. No hay sujeto sin ponerse como tal. El ponerse es verbo, no sustantivo. Si otros me ponen, no soy sujeto sino objeto, pues como tal me ponen. Toda dominación se basa en la posición del otro como objeto. Todo sujeto es revolucionario en la medida en que el ponerse siempre es una ruptura, es un comienzo absoluto, desde uno mismo’. Este ponerse, este posicionarse como sujeto en relación con quienes me ubican como objeto es, en tanto ruptura, el principio de una transformación. Al respecto recuerda Dussel (1999:202-203) que las transformaciones no deben ser pensadas sólo como revolucionarias en el sentido de que impliquen a todo un sistema. ‘Cada acto humano –afirma este autor– puede ser transformado con el mismo criterio (...) Por supuesto, cuando la revolución es necesaria, habrá que hacerla; pero cuando la revolución no se ve en el horizonte, como en estos

176. Hablar de una cierta épica *del más acá* no se considera una desmesura fuera de contexto epocal, si se asume con Boaventura de Sousa Santos (2009b:62) que la historia sólo nos permite alentar un *optimismo trágico*; es decir, un optimismo que es consciente de todas las luchas y, tal vez heroicidades y tragedias, que son previsibles si realmente se encaran las transformaciones profundas que requiere un mundo, al menos, más humano.

momentos, no se es reformista sino que se es transformador con los mismos criterios de las transformaciones extremas” (Cantero, G.: 2008:24).

Parecería que el miedo a proyectos de rupturas totalizadoras que han devenido en rupturas totalitarias, obtura a algunos adherir a nuevas lógicas que no pueden ser menos que globales para combatir dominaciones que también lo son. ¿Es posible, por ejemplo, pensar en sustituir una cultura del *vivir permanentemente mejor* sin combatir la de un consumismo depredador insustentable que mueve la rueda del capitalismo? ¿sin proponer sustituirla por la de un *buen vivir* solidario de los derechos de una tierra de la que formamos parte? ¿Esta lucha cultural no estaría acaso incluida en un proyecto de educación popular?

Si hoy sólo son concebibles *utopías modestas* (Gabetta, Carlos:2004); si “estamos pasando una época muy interesante, porque yo diría que el fin de la revolución es el fin real de la modernidad y de pasaje a la posmodernidad [si hoy] no está a la orden de nadie la idea de la transformación de la historia, sino una mayor sensibilidad humana para sortear momentos capitalistas muy miserables [si eso] es el punto máximo al que puede arribar el socialismo español, el propio Chávez o alguna política desarrollista popular y nacional en la Argentina” (Casullo:2007). Si en la expectativa de los pueblos oprimidos sólo cupiera la de un *capitalismo más humano*¹⁷⁷, ¿sería posible encarar la construcción de cambios culturales profundos, que requieren siempre tiempos de larga duración, o sea, utopías *inmodestas*?

¿Acaso esta tesis no está basada en el supuesto que es necesario y posible iniciar un camino de educación popular en la escuela pública; que se trata de un camino a contramano, de un *nadar contra la corriente* (Freire:1996:110) a un orden antagónico, hegemónico? ¿Que esto requiere paciencia, ya que, al fin y al cabo, de lo que se trata es de aportar a un cambio cultural y este cambio quizás no lo veamos? ¿Que este cambio cultural quizás deba comenzar por construir un espíritu de resistencia sin plazos, recordando cómo algunos pueblos antiguos mantenían viva su cultura, su resistencia, simbolizada en una lámpara de aceite cuyo resplandor oculto, más que enfrentar la oscuridad, se infiltraba en ella y la transformaba desde adentro? El espíritu de resistencia podría consistir precisamente en ese resplandor capaz de iluminar el fondo de cada conciencia individual y colectiva en lucha.

¿Pero cómo plantear esto a los sujetos que ya no viven los tiempos de una *modernidad sólida* (Bauman, Z.: 2015); de una temporalidad en la que el sujeto

177. Aun cuando, desde el descontento popular que genera lo que se percibe como un fracaso de la política (neoliberal) y que busca respuestas en opciones neonazis, el humanismo aparezca como una opción cuasi revolucionaria.

social pueda asumirse como peregrino que camina obstinado hacia un futuro que quizás no alcance, pero que seguramente será el presente de sus descendientes; algo así como un caminar sereno en el desierto hacia una *tierra prometida* con la satisfacción anticipada de haber contribuido a acortar lejanías?

Entonces, ¿cómo resolver el dilema que plantea la urgencia de un cambio cultural en el que se juega la propia sobrevivencia como especie si, al mismo tiempo, quienes tendrían que involucrarse en estos procesos de resistencia y lucha cultural, respiran la atmósfera de otra cultura, la de una *modernidad líquida* (Ibídem), que ha "reemplazado la ética del trabajo por la estética del consumo" (Durán Vázquez, J. F.: 2014), una estética de satisfacciones instantáneas; si estos sujetos construyen ahora sus identidades en redes de vinculación efímeras y virtuales; si las instituciones a las que pertenecen los empujan hacia un movimiento permanente sin asegurarles ninguna posición estable a futuro? ¿Si de lo que se trata es sólo y precisamente de *permanecer en movimiento*, pero ahora sin que esto signifique caminar hacia un *telos* sólido, un sentido asumido con convicción?

g) *Eppur si muove*... El aprendizaje de la lucha en el contexto de sofisticadas hegemonías y brutales coerciones. Opciones de fondo para la educación popular:

Y sin embargo, mientras grandes masas son arrastradas por los vientos culturales de este tiempo, otros, quizás con mayor conciencia de lo que está en juego¹⁷⁸, luchan a contracorriente, sobreponiéndose a esta hegemonía *omnilateral*, hasta dónde y cómo pueden. Son luchadores sociales enrolados en una multiplicidad de causas de derechos humanos conculcados, pueblos originarios americanos y etnias que en todo el mundo han sobrevivido al colonialismo y al racismo; la mayoría de ellos, ubicados en la periferia, en los bordes del sistema.

A nivel macro-social y en las últimas décadas, América Latina ha sido una gran proveedora de referencias creativas y concretas de experiencias y categorías para la praxis de estas militancias; en particular, para las de los educadores críticos (Cantero, G. 2007; 2012; 2016).

A nivel micro-social, ¿no han sido acaso *micro revoluciones* las contenidas en los casos y experiencias analizadas (en el sentido ya expuesto de Dussel), con propuestas de "apropiación de la cultura del protagonismo por los derechos; de aportes no retóricos ni altisonantes al empoderamiento de grupos sociales diversos; de pequeñas transformaciones sociales que han tenido lugar en el espacio escolar y en sus entornos próximos"? (Cantero, G. 2004).

178. ¿Reacciones que activa un soterrado instinto de sobrevivencia?

Estas reflexiones plantean entonces que:

- Que las transformaciones comienzan a tener un principio de viabilidad si son vividas como imprescindibles; si son concebidas desde un entramado de deseo y racionalidad crítica. Esto, señala Lidia Rodríguez (2015), fue reconocido por Freire muchos años después de escribir *Pedagogía del Oprimido*. Es el *inédito viable* que se revela más allá de lo se creía una *situación-límite*, inalcanzable; "el inédito viable es la posibilidad todavía inédita de acción, 'es la posibilidad histórica, que no puede ocurrir si nosotros no superamos la situación-límite, transformando la realidad en la cual ella está con nuestra praxis'" (Freire: 1972:4¹⁷⁹). Precisamente, es la experiencia de praxis la que puede comenzar a cerrar el gran hiato que existe entre el acervo de saberes de intelectuales y militantes, incluidos los educadores populares. Los primeros, interviniendo activa y comprometidamente en la transformación de lo que critican y dejando que la acción interpele sus concepciones; los segundos, reflexionando sistemáticamente en torno a la viabilidad de sus proyectos y dejando que nuevas ideas se susciten interpelando su acción.
- Que las relaciones antagónicas a las que conduce una praxis transformadora no plantean, necesariamente, una lógica amigo/enemigo recíproca. El develamiento de intereses contradictorios que lleva a la constatación de un *ellos* y un *nosotros*, no equivale a visualizar al antagónico como enemigo a destruir; sí a identificar de quién defenderse, habida cuenta que –en el contexto de esta fase neoliberal del capitalismo– ese otro ve al *nosotros* como enemigo a eliminar de múltiples formas, aún las más aberrantes¹⁸⁰; como un *otro* que al que han comenzado a despojarlo de los atributos que le concedían las instituciones que generó la Revolución Francesa y luego el Estado de Bienestar, para ubicarlo en un mero recurso e incluso en un *desechable*¹⁸¹, mediante un discurso hegemónico que está naturalizando a la desigualdad radical, como

179. Traducción propia (original en portugués).

180. "Es interesante observar cómo en documentos oficiales se habla de 'bajas', lenguaje de guerra, entre los llamados marginales. Sólo en São Paulo fueron 409 las bajas, sino me equivoco, durante un año, en esta 'guerra de clases' (Ibídem).

181. Expresión popular escuchada en las calles de Bogotá ante la visión de indigentes e inválidos en situación de calle.

principio a priori¹⁸². La relación de clases que plantea este sistema¹⁸³ es una relación de lucha, pero lucha de clases no equivale a guerra de clases. "Una de las tareas difícilísimas para una militancia política revolucionaria sería precisamente la de encontrar caminos de transformación de esta guerra en lucha de clases" (Freire, Paulo: 1997:150).

De ahí que una educación popular con los oprimidos y excluidos es, ante todo, una educación para la liberación que requiere el aprendizaje de una práctica para obtenerla: la lucha; "no podemos pensar el espacio de la educación popular fuera de la lucha" (Sirvent, María Teresa: 2005:47). Pero, al mismo tiempo, es una educación en una práctica de la convivencia en la diversidad y en la pluralidad. Este último aprendizaje debe comenzar -por principio pero también formando parte de una estrategia de autodefensa- al interior del campo popular, al interior del *nosotros*, pero extensible a todos los seres humanos como *utopía concreta*; en otras palabras, una educación para una convivencia sin exclusiones a priori pero desde una alteridad sin ingenuidades ahistóricas y descontextualizadas.

Por ende, una educación para múltiples formas de lucha, incluso la de la coacción legítima utilizada por los movimientos sociales, pero cuidando de no caer en las provocaciones que, desde un uso violento de la fuerza que monopoliza el poder del estado, intenta que el sujeto popular -previamente demonizado como el enemigo- le brinde la coartada servida para que un *ellos* intente legitimar su destrucción.

182. Precisamente, lo opuesto a una educación popular como "un vínculo pedagógico basado en una igualdad radical, que es considerada un a priori y no un resultado del trabajo pedagógico" (Rodríguez, Lidia: 2013:32). Pero la igualdad radical como a priori es una afirmación basada en múltiples constataciones históricas de una igualdad como posibilidad, como potencia; igualdad que tanto en las relaciones al interior del sujeto pedagógico (educando-educador) como en el ámbito más amplio de la lucha por los derechos muestra que, cuando esa potencia se dispara, se despliega, desde el desarrollo de la autoestima y de la conciencia de la propia valía y capacidad, se inicia un proceso que, desde la igualdad como potencia, puede llegar a una igualdad como posibilidad y logro efectivo de conocimientos y saberes. Sobre esta cuestión se volverá más adelante.

183. La categoría de clase se concibe aquí como nuclear para la comprensión de las relaciones de dominación y explotación inherentes al sistema capitalista; más aún son relaciones que en esta fase neoliberal se han exacerbado, pero esto no implica reconocer otras relaciones que también se inscriben en el marco de las desigualdades, discriminaciones y sojuzgamientos, pero que son transversales a las de clase, sin que estas dejen de condicionar sus especificidades; como las que implican actualmente las relaciones de género; las que expresan confrontaciones acerca de los derechos ecológicos, etc. Sin embargo, habría pasado todo un siglo en vano, el siglo XX, si estas relaciones de clase si siguieran considerando sólo como una consecuencia de las relaciones de producción al interior de aquel sistema. Estas relaciones ya no remiten simplemente a una división social de intereses contradictorios entre capital y trabajo en términos estrictamente económicos, sino que han sido complejizadas a partir de la creciente expulsión sistémica de franjas enteras de población como consecuencia de la llamada *desocupación tecnológica* y de la provocada por las recurrentes crisis, y, sobre todo, por el peso también creciente que en estas relaciones tienen otros componentes, como los culturales, normativos, etc. Éstos generan a su vez otro tipo de vínculos, como los emocionales colectivos que, desde las representaciones, creencias y prejuicios, ahondan o suavizan esta división según los contextos. Al respecto, resulta expresivo el odio de clase hacia los grupos subalternos que han provocado en las oligarquías los llamados populismos latinoamericanos de la primera década de este siglo. Estas consideraciones se inscriben, a su vez, en otras más amplias a cargo de E.Thompson que se consignan en una nota próxima.

Por esta razón, las prácticas de lucha y las de iniciación en esta lucha a través de la educación popular (que ya hace muchos años dejó de ser sólo un proceso de toma de conciencia), si aspiran a ser viables, no pueden pensarse sólo desde la perspectiva del propio sujeto popular, sino desde una reflexión que presida la acción e intente anticiparse a las jugadas del sujeto antagónico, desde el conocimiento de su lógica e historia, en general y de los actores específicos en juego, en particular. Este conocimiento que puede iniciarse en la educación popular, será luego transformado por la experiencia de praxis política en saberes que el pueblo va incorporando¹⁸⁴. "Sería ingenuo pensar que el poder de clase, de clase dominante, asistiría indiferente e incluso estimularía el esfuerzo desvelador realizado por educadoras y educadores progresistas en el ejercicio de su práctica docente" (Freire, P.: 1996:110).

Sin embargo, una educación para una praxis política surgida de una lectura del mundo y de un compromiso apasionado con las transformaciones que esta lectura plantea, requiere poner en claro lo que dicha lectura viene requiriendo cada vez con mayor urgencia: que estas transformaciones sean tanto de forma como de fondo; que, como respuesta a la violencia autoritaria de explotación y descarte que el actual sistema ejerce sobre las grandes mayorías subalternizadas y dominadas, la lucha mediante la cual se pretende transformarlo sea un anticipo en forma y contenido de estas transformaciones.

Por ello, si sobre estas mayorías se ejerce una verdadera guerra de clase; si las instituciones del Estado de Derecho se van transfigurando en instituciones de un Estado Policial; si para ello la democracia -ya devenida en una práctica meramente procedimental- tiende a convertirse en un simulacro, apenas disimulado por mega montajes mediáticos y artilugios informáticos (a manera de postmodernos *fraudes patrióticos*), hay que educar para una nueva democracia y un nuevo estado. Esto requiere que el aprendizaje de la lucha para generar las condiciones de esta construcción sea al mismo tiempo un aprendizaje del ejercicio de otra democracia y de otra estatidad.

Al peligro del *exceso de democracia* que preocupaba ya a la administración de George W. Bush (h) hay que responder con la educación para una democracia radical; frente al avance de un estado policial, hay que educar/se para un nuevo estado.

La compleja armazón institucional del viejo liberalismo fue diseñada para sostener y legitimar en lo posible un sistema de explotación y apropiación, y

184. Cabe aquí recordar que siendo los niños y adolescentes el foco del análisis de esta tesis (generalmente no mayores de quince años), es comprensible que sólo se hable de la praxis en **términos de una iniciación** incluida en el proceso de educación popular en escuelas públicas.

el neoliberalismo no es una mutación deshumanizante del capitalismo; es el desenlace necesario del imperio de sus lógicas. Si se acuerda con esto, este armado no acusa un problema de funcionamiento sino de diseño.

A lo largo de la historia del capitalismo, el sistema democrático ha funcionado como "mecanismo 'técnico estatal' para producir orden" (Offe, Claus:1976:1), pero desde esta lógica metodológica que opera a manera de *regla del juego*, ha tendido a desentenderse de los *resultados del juego*; de un juego de poder que sólo se altera cuando este juego pone en riesgo o roza otras reglas, que no son formales sino de fondo: las *reglas de última instancia*, tales como "los valores esenciales, las regulaciones sobre la propiedad y su acumulación, las regulaciones sobre la distribución del poder y la libertad, las regulaciones sobre el acceso al conocimiento y la información, las predisposiciones culturales, etc." (Matus, C.: 1992:147). Y estas reglas han sido las que ha impuesto, con todas las variaciones y morigeraciones logradas a lo largo de la modernidad, el sistema dominante y hegemónico, el capitalismo.

Pero, como ya se ha dicho en este Capítulo, en la medida que en las entrañas del sistema global, las democracias han intentado radicalizarse a través del mecanismo procedimental no concebido para ello (Chile, 1970/73; Venezuela, 1999...; Bolivia, 2006..., por ejemplo), han puesto al desnudo la íntima contradicción de intereses y lógicas que respectivamente presiden a ambos sistemas y encendido las alarmas al interior del sistema realmente dominante. Recíprocamente, esta fase neoliberal del capitalismo está encendiendo las alarmas al interior del precario y formal sistema democrático y éste está avizorando la posibilidad de diluirse en una nueva experiencia de autoritarismo político, pero esta vez, a nivel global.

Por esta razón, una educación popular que ponga en cuestión esta democracia procedimental; que proponga una democracia distributiva (Salinas Amescua, B.:2000¹⁸⁵), es decir, una democracia que incorpore los procesos de acumulación a través de un debate político institucional acerca de su distribución, y que aliente desde sus prácticas y discursos una democracia sustantiva (Ibídem) como modo de convivencia solidaria en la diversidad y como compromiso participativo y protagónico con lo público, es una educación que está rozando o directamente contradiciendo las *reglas de última instancia* que sostienen el orden dominante. Y esta contradicción no es conceptualmente reformista sino que se pone en sintonía con aquellas prácticas sociales cuyo horizonte utópico es revolucionario "con los mismos criterios de las transformaciones extremas" (Dussel, E., op. cit.).

185. Más allá de las distintas denominaciones que, según los autores, reciben estas modalidades de democracia, lo que se trata de diferenciar en este texto es una democracia formal y procedimental de aquella otra capaz de incorporar al debate público a todas las actividades humanas que puedan afectar la vida en sociedad y de incorporarse, al mismo tiempo, como modo de convivencia social.

Desde esta afirmación, se disiente con Chantal Mouffe (2007:39) en que uno de los problemas de nuestras sociedades no reside en el carácter encubridor (de la dominación capitalista) de los ideales que fundaron la democracia liberal vigente, sino en el hecho de que no hayan sido implementados efectivamente. Implementarlos *efectivamente* no podría hacerse "sin desafiar el actual modo neoliberal de regulación capitalista" (Ibídem).

En otras palabras, la pregunta a formular sería la siguiente: desde la revolución como una categoría del pasado y desde la defensa de las instituciones de la única revolución que parece no estar en cuestión, la de Francia en el siglo XVIII¹⁸⁶ ¿cuál sería la tarea político-pedagógica de la educación popular? ¿alentar una emancipación¹⁸⁷ que contribuya a la *humanización del capitalismo*?

¿Emanciparse de un pensamiento ingenuo sería considerar que la lógica que la moviliza (maximizar ganancias y minimizar costos) y la axiología que la sostiene (el éxito como valor autojustificador)? ¿Cabe en esta lógica alguna forma de pensamiento humanista o, por el contrario, el *currículo oculto* a lo largo de su historia y exacerbado en el presente es antitético al ya expuesto por Tomaz Tadeo Da Silva, entre otros muchos educadores críticos¹⁸⁸?

¿La humanización del capitalismo podría lograrse apostando a que es posible una *domesticación* de la lucha democrática, tal como lo propone la autora belga Chantal Mouffe¹⁸⁹? Mouffe sostiene al respecto que esto permitiría sublimar las relaciones antagónicas a través del funcionamiento pleno de las instituciones liberales, que serían capaces de transformar las relaciones entre *ellos y nosotros* como *enemigos* en un *ellos y nosotros* como *adversarios*, es decir, en relaciones agónicas.

Más allá de lo expuesto sobre las relaciones amigo/enemigo como un vínculo

186. ¿La misma revolución que nació sexista, racista y clasista? ¿la de intelectuales que defendían los ideales de la libertad, la igualdad y la fraternidad y eran, al mismo tiempo propietarios de plantaciones en el Caribe con mano de obra esclava? ¿la de los jacobinos que mandaron guillotinar a la militante revolucionaria feminista y abolicionista Marie Gouze? Estas contradicciones parecen excesivas si se olvida que históricamente es la revolución de una clase social, la burguesía, que se rebela contra los abusos y privilegios de otra clase, la nobleza. Lo que sí parece excesivo es la obstinación histórica en querer universalizar un movimiento que fue concebido para un "universo" muy estrecho.

187. El término *liberación* sería desmesurado en este contexto.

188. A modo de recordatorio y para no fatigar al lector, este autor afirmaba en páginas anteriores que un "currículum oculto que enseñase la cooperación en vez de la competencia; la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicio; los valores de la solidaridad y la convivencia humana en vez de aquellos de la acumulación y el consumismo; los valores de la igualdad y justicia en vez de los valores del poder, la dominación y el control" (Ibídem, pág. 171) dejaría de ser oculto porque requeriría develar todos los supuestos implícitos que diferencian estos dos planteos culturales (el del sistema dominante y el de la educación popular que aquí se sostiene).

189. Profesora en la Universidad de Westminster, Reino Unido.

no necesariamente recíproco y desde esta región, la más desigual del mundo, cabría preguntarse:

"¿Por qué se habrían de autolimitar quienes han logrado la mayor concentración de poder que registra la historia? ¿Por qué habrían de hacerlo quienes, desde esta acumulación actual de poder económico y político han logrado privatizar para sí gran parte de lo público? ¿Por qué habrían de hacerlo quienes han logrado incidir en la construcción de un orden jurídico que les permite sustraerse a las responsabilidades legales por los efectos "colaterales" de sus modos de acumular? ¿Por qué esperar que se avengan a "domesticar" estos modos si han logrado imponerlos también desde una concentración de poder militar inédita, que actúa aún a despecho del orden institucional internacional que sostiene la civilización que dicen defender?"

"¿Por qué esperar también respuestas domesticadas de naciones y pueblos enteros que han sido colocados desde la lógica de esta expansión de poder en el lugar de la barbarie exterior y del peligro; en el lugar de la no política; en el lugar del mal a erradicar, ya ni tan siquiera del enemigo?"

"¿Por qué habrían de autolimitarse los sujetos sociales que ya no tienen nada que perder porque la vida misma les resulta insoportable? ¿Por qué habrían de hacerlo quienes son conscientes de que ellos y sus descendientes no tienen derecho a algo más que a una sobrevida?"

"Para unos y otros la respuesta lamentable de la historia es el miedo (...) Quizás una dirección posible sea que las propias víctimas y quienes opten por ellas, decidan los caminos de lucha (antagónicos, agónicos o consensuales) que les planteen la resistencia, mientras pujan por transformar las instituciones que sirven de marco a la misma lucha y se permiten proponer y construir otra cultura de convivencia global e imaginar otros mundos posibles. Por ahora, a todos tal vez sólo los una el espanto y, a unos pocos, *pulsiones*¹⁹⁰ de alteridad" (Cantero, G.:2008:24).

En enfoque de educación popular que aquí se sostiene es el que pretende generar las condiciones para que estas víctimas y quienes opten por ellas, educandos y educadores, aprendan unos de otros los saberes que esta lucha requiere, sin apuestas voluntaristas y sin ingenuidades históricas.

h) Algunas categorías específicas que organizan el debate actual en torno a la educación popular:

Ahora bien, ¿quiénes son estas víctimas? En un sentido muy amplio, víctimas

190. Destacado en cursiva no incluido en el original.

somos todos los seres humanos sometidos –conscientes o no– a un sistema predatorio amparado en una maquinaria bélica que arriesga la vida misma en el planeta. Desde estas consideraciones y desde otras, de amplitud equivalente, todos debieran ser sujetos de la educación popular.

Una argumentación muy diferente en esta dirección sería la de una educación popular pensada como una propuesta pedagógico-crítica para todos, ante el temor que nuevas o remozadas militancias la conduzcan hacia una práctica de sesgo autoritario y de discurso particularista que se pretenda universal; una educación popular que desacopla su proyecto emancipatorio de viejas (¿juveniles?) expectativas revolucionarias, asociadas ahora con una visión reduccionista de un marxismo en el que priva un registro economicista de la realidad¹⁹¹.

También amerita algunas consideraciones, ya iniciadas en páginas anteriores, la propuesta de una educación popular para todos desde un principio a priori de igualdad radical. ¿Por qué no educar a todos, pobres y ricos, si todos somos iguales? "Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales" (Rodríguez, Lidia, *Ibíd.*, 31, citando a José Martí).

Nuevamente aparecen aquí cuestiones ya abordadas como el concepto de clase y el de igualdad, a la que se suman las categorías nación y de pueblo; todas traídas a los debates del siglo XXI, bajo la sombra de aquel enorme prócer cubano.

Como se desprende de lo ya expuesto, este principio a priori de igualdad se comparte sin retaceos; sólo cabrían al respecto **algunas reflexiones adicionales:**

191. Al respecto, resultan esclarecedoras las reflexiones de Edward Palmer Thompson (1989:97) que pone en cuestión "la idea de que es posible describir un modo de producción en términos 'económicos', dejando a un lado como elementos secundarios (menos 'reales') las normas, la cultura, los conceptos críticos alrededor de los cuales se organiza el modo de producción". Para él, "lo radicalmente incorrecto" (*Ibíd.*) es la "analogía poco afortunada" (*Ibíd.*, 101) de base y superestructura. Esto quiere decir para él "el cambio histórico sucede, no porque una 'base' determinada deba dar lugar a la 'superestructura' correspondiente, sino porque los cambios en las relaciones de producción se experimentan en la vida social y cultural, se refractan en las ideas de los hombres y en sus valores, y son cuestionados en sus acciones, sus elecciones y sus creencias" (*Ibíd.* 101 y 102). También Atilio Boron (2006:48) incorpora un elemento sustantivo en esta tarea de esclarecimiento, al denunciar la ligereza con la que históricamente se ha manejado aquella afirmación de Marx de que "el modo de producción de la vida material determina ['bedingen' en alemán] el proceso de la vida social, política y espiritual", cuando el término *bedingen* tiene en español la significación bien precisa de condicionar, y esto resultaría decisivo para la historia del pensamiento crítico ("La palabra *bestimmen*, en cambio, es un verbo cuya traducción exacta es 'determinar', 'decidir' o 'disponer'; *ibíd.*).

• La pobreza y la riqueza no serían cualidades diferenciadoras de las clases, como podría suponerse de esta retórica decimonónica. Las **clases sociales** se diferencian a partir de la condición en que distintos sujetos colectivos se insertan en el aparato de producción: propietarios, en una amplia gama de formas jurídicas y técnicas, y asalariados y excluidos del sistema, también en una amplia gama de situaciones¹⁹². La riqueza y la pobreza, un emergente de estas condiciones de inserción, se distribuye con una variación cuantitativa inmensa y desigual que no es decisiva a la hora de diferenciar una clase de otra; como sí lo son los intereses contradictorios que las separan. Éstos exceden con mucho la dimensión económica, fundamento de la explotación, e incluyen, con más o menos peso según circunstancias de tiempo y lugar, las dimensiones política, social y cultural. Sin el peso de estas últimas, difícilmente se podría hablar de dominación, subalternización, alienación y hegemonía. Luchar contra la pobreza y la desigualdad como emergente del sistema que las genera es propio de políticas de *humanización* del capitalismo y de solidaridad con sus víctimas. Pero esta es una lucha tan necesaria y urgente como insuficiente. La pelea de fondo es contra el sistema que las produce y la extrema dificultad para construir las relaciones de fuerza necesarias en tal sentido no exime de esta tarea, aunque ella sea secular.

• En cuanto al **concepto de nación**, "denegado por la izquierda, por considerarlo parte de los valores de la derecha" (Rozitchner, León: 2001), resultan esclarecedores los aportes que este autor y Benedict Anderson (1993) ofrecen al pensamiento crítico, desde encuadres disciplinares y referencias contextuales muy diferentes (la filosófica y la histórico-antropológica, respectivamente). Anderson realiza un rastreo de la idea de nación desde la categoría de "comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana" (1993:23). *Imaginada*, porque sería imposible que cada miembro de una nación llegara a conocer a sus compatriotas, "pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión" (Ibídem). "*Limitada*, porque (...) ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad"; *soberana* porque "el concepto nació en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico y jerárquico divinamente ordenado. Habiendo llegado a la madurez en una etapa de la historia humana en la que (...) las naciones sueñan con ser libres (...) La garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano". *Comunidad* "porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en

192. Excede al objeto de este desarrollo argumentativo, si lo hacen como *ejército de reserva* o no y si esta categoría mantiene vigencia, al menos con las características atribuidas en su origen.

efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas." (Ibídem, 24-25). A este concepto como imaginario subjetivado y explotado por las élites, a veces sin piedad alguna, Rozitchner propone un concepto materialista de nación "en tanto territorio material que pertenece a la colectividad de los hombres que habitan el país. Por algo se define el país por el territorio; si es el territorio y la geografía lo que definen un país, quiere decir que hay una base material común para todos los hombres que viven allí. Esa es la concepción de soberanía. La soberanía son los cuerpos que reivindican la materialidad sobre la cual se apoya la vida. A vos te conceden el ser argentino con la libreta de enrolamiento, como definición puramente formal. Pero como prolongación de tu cuerpo en la materialidad de la tierra que te define como argentino por tu pertenencia a ella, ahí no existís. Ahí tenés que salir a la ruta a que te den de comer. Es una concepción completamente distinta de la que la izquierda no se hizo cargo" (Ibídem). El primer concepto destaca el carácter subjetivo y emocional de una construcción que parece estar más allá del conflicto social y que, sin embargo, puede dar lugar a las manipulaciones más terribles de las dirigencias; un sentimiento de identidad que aúna a millones y los envía a la muerte desde la lealtad a símbolos detrás de los cuales, muchas veces, se encubren intereses inconfesables (como los que subyacen a las últimas guerras mundiales; incluida la actual, de baja intensidad). El segundo, destaca la materialidad que sostiene este sentido de pertenencia y pone de relieve una contradicción que tácitamente invita a otra lucha, la lucha por la apropiación de un suelo que es de todos. Sin perjuicio de incorporar una mirada profundamente crítica al concepto de nación desde la categoría de *comunidad política imaginada* y de darle materialidad a la nación como suelo a ser reapropiado en términos de soberanía popular, cabe aún una enorme tarea de lucha cultural por "repensar, refundar y descolonizar lo 'nacional'" (Walsh, Catherine: 2010:14), por una parte, y denunciar "'la nueva lógica multicultural del capitalismo global', una lógica que reconoce la diferencia" pero no para propiciar sociedades más equitativas e igualitarias sino para neutralizar los conflictos sociales y étnicos incluyendo dentro del sistema de acumulación a los grupos históricamente excluidos, "sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo" (Ibídem:6). En este sentido, resta también revisar en relación con la idea de nación, los conceptos de identidad y patrimonio desde la perspectiva de los pueblos. Las sociedades latinoamericanas se

han conformado combinado una diversidad de aportes migratorios y originarios, y sus producciones culturales-recogidas por las propias tradiciones orales y escritas y por múltiples expresiones del arte y la literatura- han aportado a la construcción de identidades diversas, que desde lo simbólico y emocional, deben ser reconocidas y auto-reconocidas, valoradas y auto-valoradas, como requisito previo a cualquier proceso educativo de desnaturalización dialógico-crítico.

- Con respecto a la **igualdad**, la *igualdad de las inteligencias* como principio pedagógico-filosófico a priori, ya se han hecho algunas consideraciones, al contrastarlo con el principio de la desigualdad radical que está consolidándose en el sentido común de la sociedad, a partir de décadas de hegemonía neoliberal¹⁹³. Esta afirmación ha ingresado en las últimas décadas con cierta fuerza al debate sobre la educación popular contemporánea. Llegó de la mano del filósofo Jacques Rancière (2007¹⁹⁴), que trajo a las discusiones del siglo XXI una experiencia de comienzos del XIX: la de Joseph Jacotot con sus alumnos de la Universidad de Lovaina¹⁹⁵, encontrando una entusiasta acogida entre muchos intelectuales, como Graciela Frigerio (2008) en Argentina y Jorge La Rosa (2003) en España. Esta igualdad como afirmación a priori, es sí, una propuesta rotunda a que cada sujeto se erija sobre sí mismo y asuma toda su autovalía, sobreponiéndose a las subestimas y

193. Refiriéndose a las desigualdades en la sociedad contemporánea, Juan Carlos Tedesco (2005:80) afirma que: "Desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio-económico y estructural. Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida en que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven opacas las responsabilidades públicas".

194. 1987 en la primera edición en francés.

195. Se trata del fascinante descubrimiento que realizó Joseph Jacotot, ex *lector* de francés en Dijon y diputado de la República, que llegó exiliado a los Países Bajos en 1818, huyendo de la restauración Borbónica en Francia. Obtenida la protección del Rey, éste le ofreció un cargo de lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Sin saber nada de holandés, se enfrentó con la dificultad de que la mayoría de sus alumnos tampoco sabían nada de francés. Para salir del paso, apeló a un dispositivo que establecía entre ellos y él algo en común: una edición bilingüe del Telémaco de Fénelon. A partir de sucesivas consignas de lectura y memorización, este *maestro ignorante* descubrió que sus alumnos en poco tiempo estaban en muy similares condiciones de apropiación de este idioma extranjero a la de aquellos que fueron sus estudiantes en Dijon. Afirmando desde este hallazgo la *igualdad de las inteligencias*, comenzó difundir esta constatación, enfrentando a la academia y a la opinión pública, y a su difamación y posterior olvido. Quizás si Bourdieu y Passeron (1964/2009) hubieran podido dialogar al respecto con Rancière, habrían echado paños fríos a su entusiasmo, señalándole que su experiencia había tenido lugar con estudiantes hijos de burgueses y aristócratas en condiciones de acceder a la universidad en aquella época; es decir, ellos llegaban a la universidad como *herederos* del *capital cultural* de sus familias y procedencia social. Tal vez, el uruguayo Germán Rama (1990) hubiera terciado en este diálogo imaginario, mostrando sus hallazgos sobre *herederos* transformados en *perdedores* y sus logros obtenidos con *previsibles* transformados en *mutantes* (diálogos contrafácticos entre autores con los que este tesista tiene cordiales reservas y que podrían dar lugar a otra tesis o ensayo).

auto-descalificaciones que lo acompañaron desde la cuna (*no te da/no me da la cabeza, no es para vos/no es para mí...*). Pero, esta conciencia de sí, de la propia valía, no equivale a la generación espontánea de un ego que se yergue sobre su propia individualidad y proclama su potencia¹⁹⁶, sino de un sujeto individual que se ha construido en el fermento de un sujeto colectivo a cuyo surgimiento ha contribuido, de alguna manera, una educación crítica. En tal sentido, nadie se emancipa solo, nadie se libera solo, aunque requiera –desde luego– un momento de lúcida subjetivación de toda su capacidad y del derecho que le asiste para desplegarla. La apuesta a priori por la igualdad¹⁹⁷ es sí condición necesaria como combustible de la lucha individual y colectiva por ejercerla de hecho, de la lucha histórica por acortar la distancia entre el derecho y el hecho, donde filosofía y pedagogía son, entre otras ciencias y saberes, alimento de praxis transformadoras. En la tradición latinoamericana, a esta lucha está convocada la educación popular.

- Por último, algunas reflexiones sobre el **concepto de pueblo** y su relación con los de clase social y nación. Éste, como en la mayoría de los conceptos abordados, tiene una larguísima historia de adjudicación de significados y debates cuya recuperación no se considera una exigencia indispensable para este desarrollo argumentativo. Sí interesa en cambio, realizar algunas distinciones conceptuales que tienen que ver, específicamente, con la perspectiva de educación popular que aquí se sostiene.

Ya se han realizado en este texto distinciones entre clases subalternas o (preferimos) subalternizadas y dominadas, ambas como integrantes de las clases populares. A su vez, se ha descrito a estas clases dominadas como compuestas por fracciones de las clases medias y a éstas como objetos también de dominación y explotación; aun cuando, las primeras soporten las consecuencias más extremas de la explotación, al menos en términos de condiciones materiales de vida¹⁹⁸. También se *ha* hecho alusión al concepto de *clase en sí* y *clase para sí*, esta última como condición de que todas o cualquiera de ellas por separado se integren a proce-

196. Una actitud que, sin pretender forzar la analogía y en la medida en que es una afirmación radical de la individualidad, guarda cierta simetría con la voluntad de poder nietzscheana, “de la anti-consigna del primado de los menos” (Nietzsche, F.:1992:61).

197. Que no es sólo una aseveración discursiva sino también una convicción racional-pasional que involucra a la totalidad de un sujeto...

198. Sería de extrema utilidad pedagógica y política realizar un análisis de las condiciones de explotación simbólica de las clases medias que, a criterio de este tesista, han alcanzado niveles brutales de sofisticación biopolítica, en gran medida naturalizada.

sos reivindicatorios de lucha popular desde la conciencia de su explotación y de una emancipación subjetiva previa. A su vez, no puede pasarse por alto –sobre todo desde algunas décadas a esta parte– la dinámica cada vez más fluida de las formaciones de clase al interior de cada clase y los cambios permanentes en sus capacidades. Éstas pueden agruparse en dos categorías: las que vinculan a los miembros de una misma clase por los propios procesos de la sociedad capitalista y que son las llamadas *capacidades estructurales de una clase*, por ejemplo los fenómenos de solidaridad al interior de la misma, y las que vinculan a estos miembros por el grado de organización que conscientemente desarrollan según sus “intereses fundamentales inmediatos y, consiguientemente, a los problemas de conciencia, es decir al nivel ideológico” (Tamarit, José:1992:57). A estas últimas Wright las llama capacidades organizativas.

Son estas capacidades las que quiere destacar Tamarit para vincularlas con el concepto pueblo y poder “captar el sujeto que lo constituye y de hacerlo en términos políticos” (Ibídem).

Son las capacidades organizativas las que permiten sostener luchas específicas en cada circunstancia histórica; capacidades que se acumulan y desacumulan, según los avatares de estas luchas. Esto a su vez remite, como lo destaca el mismo autor, “al problema del poder y a la capacidad de estructurar y desestructurar las fuerzas propias y las antagónicas, respectivamente” (Ibídem).

Para esta cuestión puntual Tamarit se referencia en el sociólogo Erick Wright (1983) y en una cita de éste a su colega Adam Przeworski (Ibídem: 93), en la que afirma que la formación de clase es “un proceso continuo de organización, desorganización y reorganización de las clases”.

Ahora bien, si se trata de vincular estas capacidades con el concepto de pueblo y hacerlo en términos políticos, es preciso incorporar al menos un par de conceptos análogos, que se deben considerar porque, si de política se trata, la cuestión es su eficacia.

Son conceptos que, a los fines de la praxis, pueden tornar operativa la categoría de clase. Uno es el concepto de *actor social*: “personalidad, organización o agrupación humana que en forma estable o transitoria tiene capacidad de acumular fuerza, desarrollar intereses y necesidades y actuar produciendo hechos en la situación” (Matus, C.:1992:754)¹⁹⁹. El otro análogo, es el de *sujeto constituido* de Hugo Zemelman (1989)

199. Un concepto que mediante el cual Matus perfecciona el de fuerza social: agrupación social que posee o controla recursos de poder y, por ende, con capacidad y voluntad de acción para ser actor determinante en la producción de hechos sociales (Matus, C.: 1978).

que alude a aquellos sujetos que, a partir de su inserción en instancias organizativas e integrando un agrupamiento social, persiguen un fin compartido y un proyecto político para lograrlo. Se trata, también en este caso, de "hacer operativo un concepto tan abstracto como el de clase e interés de clase" (Ibídem: 92). Coincidencias de dos chilenos contemporáneos (Matus y Zemelman) que siguieron procesos paralelos y diferenciados.

Ahora bien, "las capacidades organizativas de las clases sociales en relación con intereses inmediatos y fundamentales no se agotan en cada clase particular sino que se enriquecen y potencian en función de la constitución-estructuración de fuerzas sociales más abarcativas" (Tamarit, J., ibídem). Aquí entra en escena **el pueblo** que, como plantea este autor, carece de un sujeto estable, constituido, para adjuntarle; un sujeto que, desde su virtualidad o potencialidad, en determinadas circunstancias históricas puede constituirse en una "fuerza social efectiva" (Ibídem: 58).

"El *concepto* 'pueblo' aparece fenoménicamente (es decir, se 'hace presente' o 'aparece' a la conciencia política" cuando el "bloque represor se transforma en 'clase *dominante*' sin consenso, cayendo en una creciente 'crisis de legitimidad', por haber perdido la hegemonía" (Dussel, E.:2007:7)²⁰⁰. Se está entonces frente a un sujeto histórico que, según las circunstancias, aparece y puede desaparecer luego. El pueblo "se construye como sujeto cuando 'se pone', o, en otras palabras, decide, actúa. En el acto de decidir o de ponerse, se construye como sujeto. El individuo que se somete simplemente desaparece como sujeto, se transforma en objeto. (...) Quien explotó el 19-20 de diciembre [2001 en Argentina] no fue simplemente una multitud, como cree Negri, sino un 'pueblo', es decir, una multitud que, en ese acto de rebelarse y expresar su voluntad de rechazo absoluto de la política se constituía como ese sujeto colectivo que llamamos 'pueblo' y que forma parte esencial de las luchas políticas argentinas y latinoamericanas" (Dri, Rubén: 2010).

"La categoría política el 'pueblo', entonces, constituye un nuevo objeto teórico de la filosofía política latinoamericana. Para su *construcción* se podrá contar con distinciones categoriales que se aplicaban a otros temas. Por ejemplo, si se hablaba de 'clase en-sí, o de 'conciencia de la

200. Dussel construye aquí un preciso relato explicando este proceso mediante la aplicación al populismo histórico latinoamericano (de Vargas, Cárdenas y Perón) de las categorías gramscianas que diferencian clase dirigente (con consenso) de clase dominante (que sólo puede recurrir a la fuerza coercitiva). Una vez que estos populismos pierden su poder hegemónico, estas clases dirigentes son reemplazadas por una sucesión de golpes militares, burguesías nacientes transnacionales y gobiernos autoritarios o conservadores sin dictaduras militares.

clase obrera', habrá que vislumbrar lo que pueda significar un 'pueblo en-sí' y un 'pueblo para-sí', lo mismo que una 'conciencia de ser pueblo' desde la *memoria histórico-popular* que trasciende el sistema capitalista" (Dussel, *íbidem*, pág. 8)²⁰¹. Tal es el caso de los pueblos originarios, uno de los sujetos relevantes para los casos y experiencias analizadas en esta tesis.

De esta manera, podría afirmarse con Dussel que no todas las interpelaciones políticas de necesidades sociales diversas abarcan al pueblo como conjunto. Muchas veces los movimientos sociales que luchan contra las discriminaciones de género, raza, edad, etnia, etc. y las clases obreras y campesinas, que reclaman su derecho "a la plena participación en la producción económica, superando el sistema montado sobre la extracción del plus valor" (*Ibídem*) no alcanzan a expresar al pueblo como totalidad. "El pueblo es mucho más..." dice Dussel, "pero esos movimientos son 'el pueblo para-sí, son la 'conciencia del pueblo' en acción política transformadora (en ciertos casos *excepcionales*, revolucionaria). De todas maneras son el tejido activo intersticial que *une* y permite hacerse presente como *actor colectivo* en el campo político al 'bloque social de los oprimidos y excluidos' que siempre son la mayoría de la población" (*Ibídem*, pág. 9).

Desde la propia perspectiva y discurso, estos movimientos y actores sociales son **el pueblo para-sí** que se pone como sujeto colectivo en rebelión y lucha reivindicativa por las necesidades sociales y demandas políticas de lo que en este texto se han denominado **clases populares**. Estas clases, subalternizadas y dominadas, constituyen la mayoría de la población.

El propósito político pedagógico de la educación popular será el de construir juntos, educadores y educandos, los saberes y experiencias iniciáticas²⁰² de praxis para que, como *actores* o sujetos *constituidos*, movimientos y clases sociales para-sí, sostengan las largas luchas que implican toda pretensión liberadora y operan como tejido conjuntivo y acicate de la conformación de un *pueblo para-sí* que permita que, cada vez que sea necesario, el pueblo en su conjunto irrumpa como actor

201. Estas afirmaciones de Dussel son precedidas de un relato en el que muestra cómo, en algunas coyunturas históricas en el campo político, la clase obrera no fue siquiera un actor fundamental. A tal efecto, recuerda el papel hegemónico que Mariátegui le asignaba al pueblo indígena como el actor colectivo popular político; condición a la que, en cambio, no podían aspirar ni la clase obrera ni el campesinado para una revolución. Otro tanto ocurrió con la clase obrera, afirma, en la revolución china, la sandinista y la que lidera Evo Morales.

202. Recordar que se han planteado como iniciáticas tratándose de sujetos de experiencias de educación popular en los niveles de enseñanza primaria y secundaria básica (niños y púberes).

colectivo, interrumpiendo el orden impuesto y abriendo paso a puntos de inflexión en la historia de sus sociedades. Las sucesivas *puebladas* del *Cordobazo* (1969), del *Caracazo* (1989) y del *Que se vayan todos* (2001), son algunas expresiones de estos *ponerse* de los pueblos latinoamericanos que en Argentina tuvieron su primera aparición con el *17 de Octubre* de 1945 y en Colombia con el *Bogotazo* de 1948.²⁰³ "Recuperar la categoría pueblo y resignificarla en el actual contexto de globalización neoliberal, es recuperar la posibilidad de construir un proyecto colectivo desde otros valores. Porque hay una relación dialéctica entre la gestación de un proyecto de transformación que contenga las expectativas y los intereses de las mayorías, y la confrontación de un sujeto colectivo con voluntad de lucha y capaz de llevar adelante ese proyecto. Generación tras generación, nuestra identificación como pueblo, ha tenido, entre sus raíces, las hondas resonancias inscriptas en imágenes como aquellas del pueblo en la Plaza y otras de nuestra historia, en cuya trasmisión ha jugado un papel fundamental la escuela. Hoy, que la escuela va quedando como uno de los únicos espacios de lo público, urge que los docentes volvamos a poner en debate con nuestros alumnos y la comunidad la idea de pueblo. Para poder ir llenando de sentido y de fuerza social la potencialidad transformadora de aquel reclamo: '*El pueblo quiere saber de qué se trata*'" (Equipo de la Escuela Marina Vilte: 2001)²⁰⁴.

i) La educación popular desde el propio posicionamiento:

En el marco de estos discretos pero influyentes debates, cabe ahora posicionarse en la concepción de educación popular que mejor parece ajustarse a lo relevado y analizado, a su cotejo con las teorizaciones y prácticas que les sirvieron de referencia a sus actores y a las lecturas y reflexiones propias por las que se ha intentado ampliar y complementar a estas últimas.

En este sentido cabrían dos posicionamientos previos, no para cerrar cualquier posibilidad de debate o diálogo futuro al respecto, sino para exponer la postura

203. Las polémicas filosóficas que en las últimas décadas han tenido y siguen teniendo lugar entre autores como Jacques Rancière, Michael Hardt y Antonio Negri, y nuestros más cercanos Enrique Dussel, Ernesto Laclau, Nicolás Casullo y Rubén Dri, entre otros destacados, acerca de los conceptos sujeto pueblo, multitud, popular y populismo exceden el objeto de esta tesis. Ésta constituye, además, una importante pero no exclusiva línea de debate al respecto, ya que habría que incorporar a otras, como las de las ciencias sociales con autores más próximos a los saberes de este tesista, como María Teresa Sirvent, Adriana Puiggrós, José Tamarit, Roberto Follari y tantos otros. Aun así, se estaría en falta con una epistemología de la complejidad, de la decolonialidad, de los *conocimientos ausentes* (Boaventura de Sousa Santos: 2009); de una *ecología de saberes* como "epistemología desestabilizadora hasta el punto que se compromete con una crítica radical de las políticas de lo posible sin el rendimiento a una política imposible" (Ibídem: 2010:59).

204. Una referencia emblemática en aquel contexto de la lucha docente.

que se ha tenido como referencia al momento del análisis de todo lo relevado, y procesado. Estos posicionamientos previos se refieren a la relación entre educación popular y sistema capitalista, por una parte, y entre educación popular y Estado, por la otra.

Con respecto a la primera cuestión resulta pertinente un señalamiento de Carlos Rodríguez Brandão (2015:47): "La persistente crisis de la búsqueda de un modelo histórico de sociedad más allá de la capitalista estaría ejerciendo, sobre muchos pensadores del presente y del futuro próximo, un descreimiento no sólo de la viabilidad de la transformación social en dirección a otro modelo, sino también hasta en el horizonte de la posibilidad de un proyecto de futuro en nombre de un mundo que desplace del mercado y del capital el eje del poder de transformación del presente y de gestación y gestión de otro futuro para el ser humano y para el mundo de la vida social". Al respecto sólo cabe expresar que, más allá de comprender que la crisis presente impacte subjetivamente en muchos intelectuales como descreimiento, la educación popular es una opción político-educativa sustentada no sólo en *creencias* sino en las *evidencias* del sufrimiento de las víctimas de este sistema (víctimas que incluyen a estos intelectuales) y que estas evidencias –como ya se ha expresado en este Capítulo– son el fundamento de una ética que hace de la lucha por el *inédito viable* no sólo una cuestión de elemental alteridad con los sujetos de este sufrimiento, sino una cuestión de instinto de sobrevivencia; instinto que no es activado por abstracciones sino por indicios concretos y cotidianos que a todos nos incluyen.

En la relación entre educación popular y Estado, se considera que sigue vigente la exhortación a las educadoras y educadores progresistas de Paulo Freire en el sentido de "hacer educación popular en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico" (1996:112). A criterio de este tesista, concluía así "un debate de más de treinta años sobre las tierras más fértiles para la educación popular y parecía imponerse el criterio que, en ésta como en otras luchas más amplias, ningún terreno debe ser subestimado" (Cantero, G.:2015:105). Al respecto parece atendible la advertencia de Rodríguez Brandão cuando recuerda: "cuántos de nosotros aprendimos que es temerario confiar en una educación que en las democracias puede cambiar de manos y de mentes cada cuatro años y donde cada Secretario de Educación (frecuentemente rival del que acaba de salir) resuelve 'borrar todo lo que fue hecho y comenzar de nuevo'. ¿Cómo confiar en una educación de gobiernos autoritarios, a izquierda y a derecha, rápidamente hegemonizan como una 'política de estado' o un 'proyecto de partido' cuando en algún momento fue soñado como algo 'del pueblo'?" (Ibídem: 31-32).

En este sentido, cabe advertir que, aunque resulte a veces muy difícil separar dentro de lo estatal el territorio de lo estrictamente gubernamental, ningún

campo de lucha debiera ser abandonado a priori, como tampoco ningún sueño popular puede evitar salpicarse con el barro con el que se amasa la historia, un barro que puede ser tan fétido como pleno de vitalidad germinal, tan contradictorio como posibilitador.

En palabras de un luchador e intelectual boliviano: "La emancipación de las clases subalternas 'de' y 'en' el capitalismo pasa necesariamente por la lucha por el poder del Estado (...) Esa voluntad material de administrar y conducir lo común, lo universal de una sociedad, es la lucha por el poder del Estado que consiste, sobre todo, en un asunto de hegemonía en el sentido gramsciano, es decir, se trata de una construcción de un liderazgo político-cultural general, de una lucha por revolucionar los esquemas lógicos y morales profundos con los cuales las personas organizan su existencia en el mundo; y no de una simple ocupación del poder estatal de la clase capitalista (...) La lucha política desborda el Estado; pero también pasa por el Estado, constituye el Estado" (García Linera, Álvaro:2015:22-23).

Realizadas estas consideraciones previas y retornando a los propios posicionamientos específicos sobre educación popular, lo primero que tal vez sea necesario afirmar es que la educación popular "...es todavía un concepto en búsqueda de definición" (Puiggrós, A.: 2013: 20). En todo caso y si el *todavía* expresa una expectativa de consenso al interior del campo cuyo horizonte de tiempo se divisa a lo lejos, habría que admitir la posibilidad de otras expectativas. La de este tesista es: que mientras la praxis que requiera ser conceptualizada como educación popular permanezca viva, el esfuerzo en esta dirección también lo estará porque esta praxis no podrá eludir la contradicción y, por ende, los debates seguirán y las redes categoriales para el análisis fluirán en procesos constructivos vivos y abiertos.

No obstante y admitiendo la provisoriedad de las conceptualizaciones, debe aceptarse también su necesidad como exigencia de lucidez en un contexto de lucha. Contexto que vincula en una misma praxis a los militantes cotidianos de la educación popular y a los intelectuales críticos que caminan con ellos, en un mismo proceso del que ambos grupos aprenden, en una misma experiencia contemporánea a la que todos aportan.

En esta contemporaneidad de experiencias que vinculan a unos y otros (y en la que la distinción entre *unos* y *otros* es apenas una diferencia de las opciones existenciales desde la que cada uno contribuye a las transformaciones liberadoras que a todos nos incluyen), habría que recordar con Freire en primer lugar que la educación es un acto político: "hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de

aquella y de ésta" (Freire, P. en prólogo a Gutiérrez, F. 1988:7) y, en segundo lugar que no "hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica" (Ibídem).

Dicho esto, entonces hay que ubicar a la educación popular como una opción de ruptura u oposición con el orden de dominación y explotación vigente y no sólo con el modelo educativo que lo reproduce y, en este sentido, como una opción que puede ser percibida como una amenaza real (actual) o potencial por los actores que defienden a aquel orden y a este sistema. "De ahí que la derecha siempre reprima con más dureza aquí, con menos dureza allá, los proyectos y programas de educación progresista que reconoce como amenazas para la 'democracia', para **su democracia**"²⁰⁵ (Freire, P.:1996:116). Hablar entonces de la educación popular como una propuesta de educación alternativa -en el sentido de opción que pueda convivir con el sistema- depende de cómo esta propuesta sea percibida por dichos actores en cada circunstancia de tiempo y lugar concretos y no del contenido de ruptura que le es inherente; es este contenido el que realmente divide las aguas, más allá que esta ruptura sea más o menos reconocida o evidente para los que velan por la preservación del orden dominante²⁰⁶.

Despejada la posibilidad de entender como educación popular a una propuesta que *por su contenido* esté orientada a convivir con el sistema, queda entonces por distinguir "como mínimo dos variantes en la comprensión de lo que es educación popular" (Rodríguez Brandão, C., ibídem:38): a) la que hunde sus raíces en la tradición de la educación popular latinoamericana y es interpelada por el contexto a la vez trágico y por momentos épico de sus luchas²⁰⁷ y b)

205. El destacado en negrita es nuestro.

206. "Manteniendo el concepto de 'alternativas', se debería introducir con mayor peso el concepto de 'contradicción'. De tal manera, se podría trabajar en el sentido de distinguir entre alternativas que tienen un carácter predominantemente transformador, y otras que tienen un carácter eminentemente conservador" (de discusiones internas del equipo de APPEAL de México, Buenos Aires y Bolivia, en Puiggrós, A., José, S. y Balduzzi, J.: 1988:35).

207. Este carácter trágico y hasta épico no remite sólo a los inicios de la educación popular en América Latina, en tiempos de dictaduras cívico militares, sino a épocas de vigencia más o menos formal del estado de derecho, como la matanza de 19 militantes del MST en Eldorado dos Carajás (estado amazónico de Pará) por parte de la policía militar brasileña en 1996; los intentos de judicializar la lucha de estos militantes a través del discurso argumentativo de la *doctrina de la seguridad nacional* que estableció la dictadura depuesta en 1985, incluyendo entre las pruebas del carácter *subversivo* del movimiento, el uso de textos de Paulo Freire en la formación de sus dirigentes. (Ver "Casos y Experiencias", anexos a este texto; punto 3.3.: "EN EL MOVIMIENTO DE LOS SIN TIERRA, La experiencia en sus contextos locales", relevada en 2008), y, en Argentina, el encarcelamiento de la dirigente de la Organización Barrial Tupac Amaru, Milagro Sala, primera presa política en democracia a comienzos de 2016; encarcelada como gesto de dominación por "la arbitrariedad clasista, sexista y racista" (Eugenio Zaffaroni: Página/12; 14/1/18, pág.10), probablemente porque la experiencia de lucha -en sí misma educativa- de los miles de integrantes de este

la que a lo largo de la trayectoria humana se puede definir como educación popular "siempre que una crítica radical a una política, a una hegemonía económica, a una cultura política y a una educación derivada de ellas se asocia a un proyecto originado por las clases populares. Un proyecto que justamente repiensa la educación como cultura, la cultura como política y la política como transformación social de vocación popular" (Ibídem).

No es propósito de esta tesis seguir conceptualizando a la educación popular desde este sentido amplio, universal; que incluye a una diversidad de momentos y espacios de la historia humana y de "ideologías políticas y propuestas pedagógicas para su realización" (Ibídem).

Sí, hacerlo reconociendo en el propio enfoque las marcas recibidas de aquellos inicios, en *nuestros años '60*; de Isla Maciel, primero y de Recife, pocos años después.

Desde estas marcas, resulta más afín con el enfoque que aquí se sostiene la conceptualización que este autor brasileño hacía de la educación popular hace más de veinte años: "una educación autónoma y productora de autonomía de clase, dialógica, comprometida, participante, crítica, concientizadora, libre y libertaria" (1993:44); agregando, en coincidencia con Flora Hillert (2015:60), alternativa y/o contrahegemónica (siempre en el sentido de ruptura ya planteado) y, "en nuestras latitudes, latinoamericanista y decolonial"²⁰⁸.

Sin embargo, esta secuencia de adjetivaciones –que no son otra cosa que una síntesis de buena parte del núcleo argumentativo de este apartado– podría quedar atrapada en la imagen de una práctica circunscripta a la relación educando-educador, generalmente contenida en las cuatro paredes de un aula, sino se recordara lo ya dicho acerca de la educación popular como experiencia de iniciación y/o acompañamiento en una praxis de lucha por derechos conculcados. Una praxis que desborda muros, que sale fuera como *democracia de calle* y que es inescindible del propio proceso educativo, en tanto éste ha desnaturalizado violencias y padecimientos para tornarlos en conciencia de su injusticia y comienzo o profundización de una práctica política que conduzca al ejercicio efectivo de los derechos negados.

Por esta razón, a aquella síntesis habría que incorporar que, desde los sujetos de

movimiento y de los niños y jóvenes que asisten a sus escuelas, compite con los múltiples dispositivos del poder local para mantener su hegemonía. (Experiencia no incorporada a esta tesis; pero sí inicialmente relevada con este propósito, como se verá en la historia natural de la investigación).

208. Resulta por lo menos curioso que un texto que se autodefine como *Primer Diccionario Altermundista*, expresivo del pensamiento progresista mundial, en su artículo dedicado a la educación popular, no incluya una sola referencia a la trayectoria de América Latina en este sentido (ATTAC, 2004/2008).

esta tesis, la educación popular es una "pedagogía para las clases subalternas" (Rigal, Luis: 2015:161); pero recordando que esta prioridad ética y político-pedagógica ha hecho soslayar por mucho tiempo a la mayoría de los sectores medios como integrantes las clases populares que comparten con las clases subalternizadas su condición de hegemonizadas y dominadas, pero que, a diferencia de las primeras, oscilan entre el *pueblo* y el *anti-pueblo* que operan como "*clase de apoyo* de los sectores dominantes" (Tamarit, José: 2012:361).

Esta omisión histórica no ha sido sólo ético-pedagógica sino también político-estratégica, producto de la desorientación que ha provocado en el observador crítico la "relación de la clase media (urbana y rural) con 'el pueblo' –sus 'entradas' y 'salidas'– su identificación o extrañamiento respecto de aquel- [dependiente] tanto de circunstancias materiales –de orden estructural y/o coyuntural– como ideológicas. Como diría Marx, el testimonio de la historia es *irrefutable*; los *ires* y *venires* de la conducta política y social de la 'víctima por excelencia' se hallan en estrecha relación con el mayor o menor 'ascendiente moral ejercido por la burguesía' sobre estos sectores sociales" (Ibídem: 363)²⁰⁹.

Al respecto son elocuentes y más que preocupantes las contradicciones en el *sentido común* observadas en la investigación del mismo Tamarit y su equipo (2002:170) en términos de "crítico/no crítico, hegemónico/alternativo, etc." de maestros del Conurbano Bonaerense estudiados desde su condición de delegados sindicales. Cualquier proyecto que tenga pretensiones de introducir la educación popular en la escuela pública, de manera más o menos masiva, debiera partir de las conclusiones de este trabajo y de su actualización.

Otro tanto ocurre –señala el mismo autor– con los intelectuales críticos, dentro y fuera del campo de la educación: "pareciera que se empeñaran en no visualizar a su propia clase como problema a resolver, como cuestión a encarar en tanto objeto de una interrogación necesaria" (2012:370).

Desde estos posicionamientos generales, cabe ahora analizar específicamente desde una perspectiva teórica lo que constituye el universo de esta tesis: la educación popular en la escuela pública; procurando identificar los términos actuales del debate al respecto.

j) La educación popular en la escuela pública:

La educación popular como educación liberadora surge, como ya se ha relatado, en una América Latina grávida de urgencias revolucionarias, de

209. Aquí, en un pie de página, el autor recuerda estas *idas* y *venidas* de las clases medias argentinas durante el llamado "corralito" financiero que les impidió en 2001 disponer de sus ahorros bancarios, cuando, en transitoria solidaridad con los *piqueteros* (trabajadores desocupados), coreaban al unísono "piquete y cacerola, la lucha es una sola". Quince años más tarde, cabe recordar el comportamiento masivamente opositor de estos sectores frente a los gobiernos populares o postneoliberales sudamericanos, a pesar de que estos beneficiaron objetivamente sus intereses materiales.

transformaciones cuyos horizontes se divisaban próximos, cuyos logros se esperaban celebrar en transcurso de las propias vidas de militancia.

En aquel contexto, donde *la historia corría a nuestro favor*, como una vez escribió Caloi²¹⁰, resulta comprensible que los educadores populares quisieran acortar tiempos y priorizar a los adultos como sujetos de sus experiencias; apostar a los niños equivalía a postergar un futuro que se presentía próximo.

Tampoco el sistema educativo con sus escuelas al servicio de una educación masivamente reproductora parecía un territorio propicio. Era el auge de las teorías de la reproducción cultural y de una autopercepción de exterioridad con respecto al Estado; no sólo por reservas ideológicas sino también fácticas: se iniciaba un largo período de dictaduras cívico-militares en América Latina y específicamente en Brasil, desde 1964 y en Argentina, desde 1966.

Si a esto se le agrega una concepción dominante en el pensamiento crítico que tendía casi a identificar el ámbito público con el estatal, no cabían demasiadas dudas que el territorio por excelencia de la educación popular era el *no formal*.

En ese contexto, a su vez, se estaba lejos de concebir a las prácticas de dirección y gestión escolar como prácticas de *gobierno* escolar susceptibles de ser analizadas como parte de un currículo total de educación popular²¹¹ y a los directores, mirados desde el sesgo de funcionarios y representantes del Estado en su última línea de acción, como generadores de experiencias educativas significadas como liberadoras²¹².

Hoy, en un contexto muy diferente cabe recordar la afirmación que el propio Freire hacía al respecto en su condición, precisamente, de Secretario de Educación de la Prefectura de San Pablo (1990): sobre la posibilidad de una educación democrática, abierta, crítica, en las escuelas públicas como en los centros de educación informal.

Sin embargo y más allá de su posibilidad, la educación popular en la escuela pública es una necesidad, una necesidad política "por una razón de número; en ella se encuentran los millones de niños y jóvenes, el pueblo. La presencia del pueblo no es, por supuesto, condición suficiente, pero sí necesaria para encarar la educación popular (...) la política está donde están los millones de hombres". No se resuelve el problema de la educación popular, por muy valiosas que sean

210. Uno de los más reconocidos humoristas argentinos (1948-2012).

211. Recordar todo lo ya desarrollado al respecto.

212. Significar una práctica educativa como liberadora es reconocerla como "un acto de saber, un acto de conocer y un método de transformar la realidad que se intenta conocer" (Freire, Paulo: 1972; mimeo).

las experiencias de este tipo en el ámbito de la informalidad, "si el pueblo está 'en otro lugar'" (Tamarit, 1992:84)²¹³.

En relación con esto y con lo expresado sobre la edad de los sujetos, una connacional de Freire escribiría unos años más tarde: "el hecho de **asociar comúnmente a una práctica de educación popular solamente como aquella que es realizada fuera de la red oficial de enseñanza y, fundamentalmente, relacionada con los adultos, merece ser cuestionada**. Teniendo en cuenta una vez más la sociedad en que vivimos, percibimos que la división social no es hecha a partir de determinadas 'edades', aun cuando en esas edades estén incluidos niños y jóvenes. La división social es severa y su criba de explotación es hecha independientemente de cualquier edad o sexo (...) **No va a ser, por lo tanto, la edad de sus participantes, ni las formas que asume, ni los medios utilizados, ni tampoco su carácter no oficial lo que tipificará a la educación popular**²¹⁴. La educación popular como medio de trabajo con las clases populares no puede y no debe dedicarse exclusivamente a los adultos, excluyendo en su trayecto a los niños. Debe encarar a todos los sectores marginados y explotados de una sociedad de clases, independientemente de su sexo o edad. Al final, todos son frutos de una sociedad injusta, represiva y autoritaria, y **no considerarlos implicaría, ciertamente, reforzarlos en su marginación**" (Do Vale, Ana Maria: 1996: 58²¹⁵).

Esta tesis, en relación con la génesis de la experiencia latinoamericana de educación popular, se ubica entonces en su periferia: tiene como sujetos a niños y adolescentes; como ámbito de práctica a la educación formal y pública, y como objeto específico de análisis, a las prácticas de gobierno escolar en dicho ámbito.

Resta entonces conceptualizar los alcances de lo público y de las escuelas públicas como espacios de educación popular.

En la selección de los casos y experiencias incluidas como objeto de esta tesis, *más allá de los casos*, está contenida implícitamente una postura al respecto. Esta selección contiene escuelas estatales que desbordaron sus propios instituidos judiccionales y territoriales y se abrieron a la participación social

213. En la historia política argentina éste ha sido también uno de los argumentos principales desde los cuales algunos grupos de izquierda fundamentaron su unión o apoyo a algunas experiencias de signo progresista lideradas por el peronismo desde el gobierno; el cual, desde su poder de convocatoria, podía espetar: *si este no es el pueblo, el pueblo dónde está*.

214. Como ya se ha expresado, lo que la tipifica es su sentido de ruptura u oposición a cualquier práctica de educación *bancaria* que contribuya a naturalizar esta explotación.

215. Traducción y destacado en negrita son propios.

de sus entornos para nutrirse política y pedagógicamente de ellos; escuelas pertenecientes a movimientos sociales que reclamaron ser reconocidas como estatales con un estatus de autonomía y especificidades propias, y escuelas que, formando parte de organizaciones sociales, rechazaron ser subsumidas en el ámbito de lo privado y reclamaron ser contenidas en una legislación que les reconociera su carácter público, por ser inclusivas en términos irrestrictos, y sociales, por su origen en términos de iniciativa y gestión.

Se combinaban así dos posturas respecto al Estado y a lo público que en parte se solapan y en parte difieren:

- "...lo público no resulta coextensivo con lo estatal. Es evidente que lo público se ejerce y trabaja *también* en otros espacios: los del Estado, o **los de la lucha dentro de la sociedad 'hacia' el Estado** (...) No podemos asumir de ninguna manera que lo público no esté presente en el campo del Estado. De modo que lo que cabe decir, hoy, es que lo público *es más* que lo estatal, pero de ninguna manera es *otra cosa* que lo estatal. Se diría que el espacio de lo público incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo, pero que lo público no se agota allí" (Follari, Roberto: 2009:50).
- Frente a la pregunta si existe *lo público no estatal*, Flora Hillert contesta afirmativamente ejemplificando con las asambleas barriales, "un claro ejemplo de lo público no estatal"(2009:89), los sindicatos (siempre que no sean cooptados por el Estado), muchas ONGs, las cooperativas y otras organizaciones. Pero da un paso más y se pregunta si *debe existir lo público no estatal*. Al respecto se responde que se "puede sostener con fundamento que la multiplicidad de lo público nunca debería ser absorbida totalmente por el Estado. Esto significa, por ejemplo, que los sindicatos no pueden ser estatales, y que tienen que tener autonomía con respecto al Estado, sea cual fuere el régimen político de la sociedad en que actúen. Y así como los sindicatos, muchas otras organizaciones. **Una sociedad es tanto más rica cuanto más organizaciones civiles, autogestionarias y de diversas características posee, y no todo lo público tiene que ser inmediatamente ni obligatoriamente estatal**" ²¹⁶(Ibídem); ni todo lo estatal se agota en el poder político de turno.

Se trata de solapamientos y disidencias que fecundan el debate: Follari da la bienvenida a lo que llama un "movimiento de recuperación del 'societalismo' de Marx, orientado a liberar a la ciencia social de un Estado como fetiche; "pensar

216. Lo destacado en negrita no figura en los textos originales de Follari y Hillert.

la política como proliferación de espacios disímbolos (...) multiplicar los focos de atención hacia los diversos regímenes de poder existentes, y advertir que los medios no pueden estar en colisión con los fines, en cuanto a la oposición al capitalismo" (Ibídem:52-53). Pero advierte sobre la tendencia a una suerte de "neonarquismo, tanto político como conceptual"²¹⁷ que ve en cualquier tipo de Estado y no sólo en el estado capitalista el enemigo a derrotar. En este sentido, observa la convergencia conflictiva de un marxismo antiestatal y de un *acontecimentalismo postestructuralista*²¹⁸ que, junto al desaliento provocado por el fracaso de los intentos históricos por derribar al estado capitalista, apuestan de manera generalizada a la sociedad civil, a una idealización de lo microsociedad y a la emergencia del evento en detrimento de la lectura que ofrece el *decurso histórico*.

Frente a esta apuesta casi indiscriminada por la sociedad civil, Hillert señala que esta totalidad no es homogénea ni expresión de *todo lo bueno*; que esta categoría sirve para analizar la *anatomía de la sociedad política* y ésta está conformada, no sólo por clases y sectores sociales con intereses en conflicto, sino por actores muy disímiles, como la Sociedad Rural Argentina, la Asociación de Bancos de la Argentina y el Grupo Clarín, por una parte, y asociaciones tan alejadas de los fines de lucro como la ONG "Pelota de Trapo" o un club de trueque, por la otra.

En este sentido, la línea divisoria entre ellas no habría que buscarla en su relación con el Estado, sino "entre lo popular, lo democrático, lo nacional, y lo no popular, lo no democrático, lo antinacional" (Ibídem).

En cuanto a lo público, ambos coinciden en que lo público *es más que lo estatal*, pero parecen diferenciarse en que el primero (Follari) sostiene que las luchas en el ámbito de la sociedad debieran orientarse *hacia* (¿la disputa del?) el Estado y la segunda (Hillert) sostiene que debiera existir lo público no estatal y que una sociedad se enriquece con la proliferación de ciertas organizaciones civiles, como las autogestionarias, por ejemplo.

Desde el modesto *amasado* empírico de esta tesis hay razones para abonar al menos parte de la que formula Hillert, en el sentido que la línea divisoria al

217. Responsabilizando a Foucault de haber contribuido decididamente a esta tendencia.

218. El acontecimiento es "un evanescente separador, un instante intemporal que disjunta el estado anterior de un objeto (sitio) de su estado consecutivo (...) El acontecimiento no es pasado ni futuro. Nos hace presente del presente (...) Para Deleuze, el acontecimiento es consecuencia inmanente de los devenires o de la Vida. Para mí, el acontecimiento es principio inmanente de las excepciones al devenir o de las Verdades" (Badiou, Alain: 2008:427). En estos párrafos, donde Badiou se diferencia de Deleuze, con un lenguaje que curiosamente combina la levedad en el decir con la contundencia axiomática en el afirmar, parece no haber margen para una intervención de los hombres en la historia construyendo el *inédito viable* freireano.

interior de la sociedad civil pasa ciertamente por lo popular y democrático²¹⁹; pero además, que la disputa al interior del Estado y, en este caso, al interior del sistema educativo, pasa también por lo popular y lo democrático frente a la descalificación de lo popular y a las distintas formas de autoritarismo.

Ubicado ahora este desarrollo conceptual en el ámbito de las escuelas públicas y dentro de ellas a las de jurisdicción estatal y a las *de iniciativa social, gestadas desde la base*²²⁰, caben tres precisiones conceptuales más:

- Con respecto a las escuelas estatales analizadas como casos o experiencias surgidas por iniciativas individuales o de pequeñas comunidades locales, se puede afirmar que éstas, desde sus relativas autonomías, "se han ubicado simbólicamente como escuelas de borde entre el espacio de lo público estatal y lo público social; bordes de contornos móviles, interpenetrados, donde los límites formales entre ambos espacios sociales han sido y son, en realidad, un continuo tensionado dialécticamente por los intereses de las luchas populares. En estos casos, se ha verificado que los sujetos individuales y colectivos con intereses en estas escuelas públicas (padres, vecinos, militantes y responsables de otras instituciones locales) en sus acciones reivindicativas de derechos (educativos, sociales y políticos en general) construyen, junto con los directivos y docentes que a su vez las promueven, espacios de actuación que desbordan los límites de lo público estatal. A estos espacios se los conceptualiza como público sociales y desde estos espacios los sujetos se apropian simbólicamente de lo público estatal. Se trata de prácticas sociales que avanzan hacia la construcción 'de un Estado que no esté por encima y separado de la sociedad y abriendo caminos a la aproximación entre la sociedad y el Estado.' (Hillert, F. 2009:93). La expresión borde ha sido tomada por analogía, hasta cierto punto isomórfica, de la relación de estructura de borde que Lacan establece entre consciente e inconsciente". (Cantero, G.: 2015:117).
- En relación con las estudiadas como experiencias desarrolladas en el contexto de procesos y sujetos colectivos (movimientos y organizaciones sociales) la *categoría de borde* debe reemplazarse por la de tensión

219. Sobre la cuestión de lo nacional y antinacional no se recogieron evidencias para aportar a este desarrollo de Hillert.

220. En una experiencia de Planeamiento Participativo en la Provincia de Entre Ríos (1988/90) que el que suscribe coordinó, se pudieron identificar experiencias educativas que por su origen colectivo y barrial no correspondía ubicar en el ámbito de lo privado, sino conceptualizarlas como *de iniciativa social*. Lamentablemente, todavía no estaban dadas las condiciones de contexto para propiciar una figura jurídica en este sentido (Cantero, G.: 1991).). La expresión *gestadas desde la base* (Hirsch, Dana en Feldfeber, M.:2010), perfecciona esta distinción.

permanente entre la reivindicación de *autonomía* de lo público social y la presión reguladora de lo público estatal. Sus territorios ya no se interpenetran, sino que se diferencian. Cuando las políticas públicas han ido en una dirección similar a las de estos sujetos populares en lucha, su relación ha sido la de complementariedad; cuando estas políticas fueron en una dirección diferente o incluso opuesta, la relación fue de tensión o confrontación.

- Precisamente, fue desde esta confrontación y resistencia contra las políticas neoliberales de los '90 que surgieron escuelas y otras experiencias pedagógicas al interior de distintos movimientos y organizaciones sociales, y lo hicieron rechazando ser subsumidas en el ámbito de lo privado, reivindicando lo público como espacio propio, manteniendo relaciones de autonomía con el Estado y haciendo opción expresa por los intereses de las clases populares en sus proyectos pedagógicos, políticos y sociales. En los últimos años, ellas han logrado ser ubicadas a nivel nacional y en algunas provincias en una figura jurídica que, en todo caso, es un comienzo en el camino del reconocimiento de sus especificidades: "escuelas de gestión social". Una figura que, como bien lo plantea Myriam Feldfeber (2010) encuentra "como límite la distinción gestión estatal-gestión privada que instauró la reforma educativa de los '90", reduciendo los términos del debate político y jurídico en este sentido a una cuestión de gestión. Por esta razón, queda aún mucho camino por recorrer y debate por dar en la dirección de obtener para ellas un estatus jurídico más adecuado que las reconozca como sujetos de derecho público dentro de sus especificidades; contribuyendo de esta manera a empoderar a distintos sujetos populares en la lucha por sus derechos y, por ende, en la disputa por el Estado.

- Por esta razón, la categoría popular es la divisoria de aguas en este debate. En este sentido, cabe agregar dos precisiones. La primera es casi redundante en el contexto de lo desarrollado hasta aquí: desde las primeras publicaciones de Freire, popular es sinónimo de oprimido y la educación de las clases oprimidas surge como una propuesta de ruptura, como "una peligrosa subversión" (Freire, P.:1969:37)²²¹. "En tanto educa-

221. La conciencia del carácter subversivo de su proyecto educativo ya está textualmente expresada por Freire en una de sus primeras obras (*Educación como práctica de la libertad*) escrita en 1965, ya plena dictadura militar y cuando aún restaban veinte años para que fuera aprobado en Brasil el derecho al voto de los analfabetos (por entonces el 35% de la población, según el diario *El País* de España (10/5/85); de ahí que fuera publicada (en 1967) con su autor en el exilio, luego de haber sufrido prisión. Hablando de la prohibición de este derecho, C. Weffort, su prologuista, se pregunta: "¿Si la participación de las masas analfabetas ya alteraba sustancialmente el cuadro de las relaciones de poder, qué ocurriría si fuese permitida la participación del conjunto de las clases populares? Para los grupos de derecha, esto podría significar el fin de la democracia. En verdad, podría significar el comienzo de una verdadera democracia

ción, tiene una opción y horizonte de clase definida; en cuanto pedagogía tiene nombre y apellido, es la 'pedagogía del oprimido', en este sentido es una praxis educativa anticapitalista y contestaría" (Torres, Carlos: 1995:26). La segunda es que, desde la comprensión profunda de las situaciones de opresión de sus alumnos y sus familias, los protagonistas de los casos y experiencias investigadas se sintieron impulsados a establecer esta divisoria; una divisoria que ha implicado una inversión respecto del enfoque pedagógico hegemónico.

Desde esta inversión, **"los niños y jóvenes de clases populares dejan de ser objetos de proyectos previos, para ser sujetos cuyas necesidades son el punto de partida de toda propuesta pedagógica"**; sus prácticas, orientadas a conocer a estos sujetos, a sus identidades y situaciones específicas, derivan consecuentemente en prácticas orientadas a que esos sujetos tomen entre sus manos estas situaciones y comiencen a mirarlas con ojos nuevos. Ojos que seguirán siendo de niños pero que, gradualmente y con la participación de los jóvenes y adultos de su entorno familiar y social, comenzarán a descubrir que en su mundo hay realidades muy valiosas que merecen ser consolidadas y otras que, por generar sufrimiento (a ellos o a sus familiares), son la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. A su vez, como por lo general los sufrimientos en estos territorios sociales están asociados –directa o indirectamente– con derechos conculcados, el descubrimiento de esta asociación será el punto de partida para desnaturalizar situaciones asumidas como parte del paisaje, como sentidos comunes incorporados a la cultura popular. Desde este darse cuenta, desde esto que en lo profundo es desalienación²²², se podrán entonces problematizar dichas situaciones; es decir, abordarlas como realidades que no sólo son modificables sino que corresponde que se modifiquen. La escuela pública, entonces, aparece como una institución capaz de identificar lo que debe ser transformado, de generar conocimientos acerca de la legitimidad de esta pretensión y de organizar un proceso educativo en torno a ella, que puede culminar, incluso, en el inicio de una práctica tendiente a recuperar el derecho afectado y, por ende, en un principio de ejercicio del derecho a la política. Un ejercicio que los llevará a petitionar, proponer, disputar y protagonizar luchas en instancias y espacios cada vez más amplios, a medida que crezcan en edad y conciencia de su dignidad" (Cantero, G.: 2015:115²²³).

para el pueblo y el fin de la historia política de muchos de los sectores privilegiados" (Freire, P.: 1969:19).

222. Una categoría de análisis que es preciso recuperar en un tiempo en el que los mecanismos de enmascaramiento de las múltiples formas de explotación para producir subjetividades brutalmente extrañadas de sí, enajenadas, se han tornado extremadamente sofisticados.

223. El destacado en negrita no figura en el texto original.

En síntesis y en el marco de esta investigación, la referida inversión pedagógica radical resume el sentido de la educación popular.

Por todo lo expuesto, desde la bibliografía consultada²²⁴ y desde lo observado y registrado en esta investigación, la educación popular se diferencia de otras modalidades educativas: a) desde los propósitos que orientan sus prácticas; b) desde las condiciones sociales que afectan a quienes son los sujetos/objetos de sus propuestas; c) desde las opciones, intencionalidades y acciones de los sujetos que las orientan y animan; d) desde los condicionamientos y posibilidades que ofrecen los ámbitos institucionales en que tienen lugar; e) desde las virtualidades en términos político-educativos de sus prácticas (acotadas a lo que, en el marco de esta tesis, se denominan prácticas de gobierno escolar), y f) desde la congruencia del proceso metodológico en el que se inscriben estas prácticas con los propósitos perseguidos.

Desde el análisis singular de cada caso y experiencia investigados y desde el análisis transversal de su conjunto, esta tesis se ha propuesto argumentar que dichas prácticas, por sí mismas o a través de otras –también institucionales– que ellas habilitaron y alentaron, se han considerado significativas en orden a la preocupación que le dio origen: **poner de relieve la potencialidad de ciertas prácticas institucionales para la educación política de los niños y adolescentes de las clases populares**. Y lo han sido, precisamente, por ser lo que luego se impuso como evidencia empírica: expresiones de educación popular en escuelas públicas que:

- Desde modalidades de gobierno escolar que configuraron parte del currículo total de cada escuela, propiciaron el reenfoque, modificación y/o ampliación del currículo prescripto, desde la situación en que vivían los alumnos, sus familias y su grupo social de pertenencia y, en general, las realidades que los afectaban directa o indirectamente.
- Posibilitaron que niños y adolescentes, junto a sus familias y vecinos, se iniciaran en procesos de apropiación de conocimientos críticos capaces de desnaturalizar y problematizar estas situaciones.
- Hicieron de sus escuelas pequeños laboratorios de transformación social: espacios estimulantes de nuevas formas de convivencia solidaria y sin violencia, y de participación en formas democráticas de decidir en lo público lo que es común a todos.

224. En este aspecto específico han sido particularmente esclarecedoras las dimensiones y características que para María Teresa Sirvent (1994) y Luis Rigal (2015) son comunes a las experiencias de educación popular por ellos conocidas y/o investigadas. Fuera del país, lo han sido *los acuerdos de búsqueda* que propone el colombiano Marco Raúl Mejía (1990). Todos ellos serán considerados más adelante en la organización del análisis transversal de los casos y experiencias.

- Alentaron, simultáneamente, sentimientos de autovalía y procesos de recuperación y revalorización crítica de sus propios saberes e identidades culturales.
- Propiciaron, desde estados de conciencia crecientemente desalienados, el afloramiento de nuevas subjetividades capaces de situarse desde un lugar de ruptura con viejas opresiones y de emancipación de antiguas tutelas.
- Estimularon desde estas nuevas subjetividades el surgimiento de expectativas individuales y colectivas de transformar su cotidianeidad, desde condiciones materiales de vida más dignas y desde la percepción de nuevos horizontes de empoderamiento popular.
- Iniciaron a los niños y jóvenes en el ejercicio de sus derechos específicos; iniciación que, en sí misma, implicó un primer paso hacia otro ejercicio clave: el la política como un derecho que abre las puertas a los demás.
- Propiciaron procesos de movilización y organización social en familias y vecinos; acompañaron, en muchos casos, las luchas de las organizaciones y movimientos sociales de sus entornos e hicieron de las propias luchas docentes parte sus currículos totales de educación pública y popular.

CAPÍTULO 3

ENCUADRE²²⁵ EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO:

Como ya se anticipara en la Introducción de esta tesis, su **tema** ha sido el de *las prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas*, y su **objeto**, el de *las prácticas de gobierno en escuelas públicas significadas como parte de currículos totales que expresan una diversidad de modalidades de educación popular con niños pertenecientes a las clases subalternizadas*.

Considerando que en el marco de esta tesis los propósitos gnoseológicos son indisociables de los políticos, desde un comienzo se procuró abarcar esta diversidad incluyendo casos y experiencias de prácticas de educación popular con los tres grandes grupos que comprenden a la gran mayoría de los sujetos subalternizados: los marginados urbanos; los campesinos y los pueblos originarios²²⁶.

Como se verá más adelante, esta pretensión condujo a su vez a conciliar una lógica de investigación intensiva con propósitos de conocimientos relativamente extensos para atender a la vez propósitos de acción en territorios sociales también amplios y diversificados.

Para ello, se tomó la decisión de que de investigación -inicialmente centrada en casos- abaricara experiencias más allá de ellos que, sin responder a las exigencias propias de aquellos estudios, pudieran aportar evidencias plausibles de significatividades análogas.

A tal efecto, se seleccionaron **unidades de análisis** que, en conjunto, contuvieran a estas tres modalidades de prácticas: dos establecimientos de educación pública obligatoria de la provincia de Santa Fe²²⁷, analizados como casos, y ocho experiencias escolares, siete nacionales y una extranjera que –más allá de los casos- pudieran aportar estas evidencias.

225. Con el término *encuadre* caben consideraciones similares a las ya realizadas con respecto a la palabra *marco*; se trata adoptar algunas convenciones del lenguaje académico para facilitar una primera comunicación, siempre y cuando esto se aclare luego, insistiendo que tanto para las referencias teóricas como para las epistemológicas éstas son sólo eso, referencias y no límites ni coordenadas que organizan la mirada. En todo caso, son puntos de partida para una reflexión que no admite otros límites que la propia capacidad que el autor pone en juego, junto con sus circunstancias de tiempo y lugar. Límites que por otra parte relativizan la propia apertura al diálogo y al intercambio de saberes, con el consiguiente enriquecimiento mutuo.

226. Todo esto a sabiendas de que estas pretensiones gnoseológicas y políticas llevarían al límite las posibilidades de un esfuerzo de producción individual por la variedad y cantidad de focos de análisis, su dispersión geográfica y sus consecuencias en términos de extensión de la escritura y de tiempo requerido para ella.

227. Inicialmente fueron tres casos (dos de Santa Fe y uno de Entre Ríos), uno por cada uno de aquellos grandes grupos; luego, el caso de esta última provincia (representativo de experiencias con población dispersa del medio rural) fue retirado, por las razones que se explican más adelante y se amplían en la Parte Anexa).

En cuanto a la situación problema que impulsó esta investigación y tesis²²⁸, al momento de exponer a la consideración académica el contexto de descubrimiento en que ésta surgió (Sirvent, María Teresa, 2003) expresamos textualmente lo siguiente:

“El capitalismo global presenta crecientes dificultades para legitimar su orden. Las resistencias que se oponen a su lógica expansiva ya no pueden ser sofocadas apelando a los mecanismos de regulación de la modernidad. Los sistemas educativos administrados por los estados nacionales se revelan cada vez más ineficaces para sostener, aún en la contradicción, la hegemonía en la atribución de significados que este orden requiere. Hoy esta expansión parece sostenerse más en formas crecientemente violentas de coerción que en el control de la reproducción simbólica y de los mecanismos instituidos para arbitrar en los conflictos. La guerra preventiva como vía de apropiación de recursos estratégicos quizás sea la expresión más emblemática de un sistema obligado a transparentar sus intereses y propósitos. Una crisis financiera casi sin precedentes que tiene lugar en el núcleo de este sistema ha acentuado esta transparencia, a través de las contradicciones discursivas flagrantes en las que ha incurrido en un intento de socializar las pérdidas.

“En el contexto de la enorme conflictividad social que estos procesos han acumulado, los grupos de poder concentrado, a través de los grandes medios de comunicación que controlan, parecen haberse embarcado en un nuevo proceso histórico: tomar de la escuela la “posta” de la reproducción, intentando hacerse cargo directamente de la formación de opinión pública y del imaginario social que esta requiere.

“El proyecto de los '80 y '90 de apelar a los sistemas de educación formal para generar diversos dispositivos de regulación, propiciatorios de una nueva ciudadanía, parece no haber dado los resultados esperados. En efecto, la cultura de una ciudadanía políticamente sumisa, socialmente desafiada y productivamente eficiente que requerían las políticas neoconservadoras y neoliberales triunfantes tras el desenlace de la Guerra Fría, da señales de no haberse consolidado y presenta múltiples grietas y diversas expresiones de resistencia.

“En América del Sur, por el contrario, un escenario de transformaciones inesperadas (G. Cantero: 2007 a) –al menos desde las expectativas que generó la década anterior– alientan procesos individuales y colectivos de una ciudadanía entendida como praxis de sujetos de derecho que aspiran a una democracia más sustantiva.

228. En circunstancias de reinscribir este proyecto de doctorado reformulado (2010).

"En este contexto, la utopía freiriana de instalar en la red pública modalidades de educación popular (P. Freire: 1993) parece reactualizarse y pone en un plano de figura experiencias de una educación silente, casi secreta, que se vienen alentando en diversos puntos de nuestra geografía nacional y regional. Algunas, por aisladas y frágiles, no han soportado las adversidades, pero otras las han sustituido y siguen sosteniendo desde sus prácticas institucionales apuestas pedagógicas alternativas y aún contracorrientes.

"Aportar a su visibilidad, sistematización y significación teórica y política forma parte de los propósitos de esta tesis.

"Esto implica analizar dichas prácticas desde la significatividad político pedagógica que han adquirido como parte del currículo total de la educación de niños en situaciones de exclusión social y desde la incidencia de las mismas en los entornos sociales e institucionales de las escuelas sedes de las experiencias.

"Este análisis conlleva también la profundización en uno de los aspectos menos conocidos de la vida escolar: su micropolítica²²⁹; para luego reconceptualizarla precisamente como parte de dicha totalidad curricular.

"Desde el trabajo empírico, ello requiere a su vez analizar estas prácticas desde las significaciones educativas que los sujetos de la escena escolar les atribuyen y caracterizar los saberes políticos que ellas suponen desde el debate contemporáneo en torno a la cuestión de la ciudadanía.

"Focalizando más precisamente el análisis, se trata de explorar la contribución de estas prácticas a una educación ciudadana entendida principalmente como desocultación y saber práctico para la reivindicación y ejercicio de derechos fundamentales y para la asunción de una responsabilidad activa frente a lo público.

"Esto pone a su vez en foco la situación de las escuelas en términos de su autonomía del sistema, el rol de los equipos directivos y los estilos y alcances de los procesos institucionales de gobierno, dirección y gestión.

"El plano de fondo de este foco de análisis es el carácter alternativo o aún disruptivo de estas experiencias educativas, en el contexto de la historia reciente de reformas educativas profundas y estructurales, concebidas por muchos como espacios privilegiados para la reproducción de una nueva hegemonía; precisamente aquella que ha enervado los procesos de polarización y exclusión social que afectan a buena parte de los niños y adolescentes del País.

229. Menos conocidos y trabajados, como ya se ha expresado, desde una perspectiva crítica.

De la encrucijada de todas estas cuestiones surge el problema objeto de esta investigación: la posibilidad de significar a estas prácticas de gobierno escolar como parte de currículos totales que expresan una diversidad de modalidades de educación popular en escuelas públicas”.

En los años transcurridos desde la reformulación del objeto de esta tesis, se ha producido un vuelco en relación con aquellos escenarios de transformaciones inesperadas en la región sudamericana, que nos hicieron alentar expectativas de que la utopía freireana de instalar en los sistemas públicos modalidades de educación popular podía estar más próxima. Este vuelco nos lleva ahora a reformular expectativas que, como ya se ha expresado, impulsaron la elaboración de esta tesis en términos de *contexto de descubrimiento*.

Sobre este contexto y poco tiempo después de esta reformulación, escribía un documento que, a manera de ensayo, pretendía servir de material de análisis para los alumnos de un postgrado²³⁰: “pareciera haber una cierta constante de la historia en la que hubieran momentos en que los acontecimientos ingresan en un cañadón del tiempo y se precipitan como torrente que horada y arrastra todo a su paso, cambiando tan profundamente el paisaje previo que lo torna irreconocible. Esto, claro está, salvando las limitaciones de la imagen utilizada, dado que en el ámbito de lo social los elementos de continuidad y permanencia sólo en apariencia son sepultados.

“Por esta razón, quienes son contemporáneos a estos procesos, difícilmente puedan analizarlos en clave de lo esperable sustrayéndose al impacto subjetivo de los procesos previamente vividos, sobre todo, si el proceso previo ha sido también torrencial. ¿Quién podría afirmar haber salido indemne de la atmósfera intelectual y emocional que generó una década de neoliberalismo explícito y brutal? ¿Cómo no sorprenderse ante este giro político continental, de inocultable signo progresista, desde un país como Argentina en el que, pocos años atrás, algunos habían comenzado a naturalizar la idea de pagar deuda externa con territorio?

“No es de extrañar entonces que, desde esta experiencia previa, desde la información histórica y desde la memoria colectiva, al menos de los últimos cincuenta años, se impongan insoslayables asociaciones. En efecto, desde esta perspectiva sobreviene la tentación de ubicar a los actuales acontecimientos latinoamericanos como parte de una secuencia cíclica de alternancia entre períodos de contracción y distensión política y social

230. Pequeño fragmento de un material didáctico ofrecido en 2011 a los estudiantes de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de esta Facultad y publicado con actualizaciones en 2016.

“Desde un horizonte retrospectivo de corta, mediana y larga duración, apelando a sus propios recuerdos y a la información recibida en sus trayectos educativos, es posible que muchos coincidan –previo tamizado crítico de todo esto– en que como sujetos individuales y sociales se sienten inmersos en las contradicciones de un sistema que les amplía y retrae, con una cierta periodicidad, el acceso y goce efectivo de sus derechos ciudadanos, según las condiciones históricas.

“Ahondando un poco más e intentando evitar toda simplificación lineal y mecánica, toda pretensión de necesidad histórica o de una teleología inmanente al fluir de los hechos, habrá quienes acuerden también que estos períodos coinciden, dentro de una diversidad y complejidad enorme de circunstancias, con las necesidades de acumulación económica que el sistema político no puede eludir legitimar. Así se suceden, con variantes y peculiaridades, períodos de apropiación intensiva de plusvalía y períodos de relativa redistribución, que suelen coincidir con momentos de mayor exclusión social y momentos de re-inclusión y ser acompañados, generalmente, por tiempos de mayor represión y por otros de expansión de libertades. Obviamente, se insiste, con las combinaciones, matices y aún excepciones propias de la complejidad de lo social, a escala regional y en el ámbito interno de cada país. Estos procesos, como totalidades complejas, deberán ser materia de esfuerzos de comprensión de pretensiones transdisciplinarias, que seguirán profundizando –como ya se viene haciendo desde hace varias décadas– en la incidencia relativa de los condicionamientos económicos y culturales en las prácticas políticas de este subcontinente. Aquí sólo se ensaya desnudar una lógica política tirando del hilo de una enredada madeja de más de medio siglo de historia, para comprender algo de la contemporaneidad latinoamericana desde una intencionalidad pedagógica” (Cantero, Germán: 2016:48-50).

En paralelo con la escritura de este Capítulo, esta contemporaneidad se está modificando en buena parte de América del Sur, Argentina incluida: la zona parece haber ingresado ahora en uno de esos períodos de acumulación desenfrenada del gran capital, a costa de nuevas exclusiones y represiones disciplinadoras.

La posibilidad de quebrar estas recurrencias dependerá en parte de los avatares de una lucha cultural –local, regional y global– a las que este trabajo pretende sumar un pequeñísimo aporte entre tantos y tantos otros.

Probablemente entonces, aquellas experiencias de una educación alternativa o francamente a contracorriente que tributan a esta lucha y que, en una relación de figura y fondo, se habían puesto en el foco de la atención de militantes e intelectuales y habían sido convertidas en referentes para proyectos críticos y tesis comprometidas con procesos libertarios, vuelvan ahora a un plano de

fondo y esta menor visibilidad sea entonces una exigencia para viabilizar su continuidad.

Desde la observación de este nuevo escenario, es probable que las prioridades para prácticas y producciones críticas en educación tengan más que ver con la urgencia de resistir ante la quita de derechos educativos y sociales y ante la precarización de las condiciones de trabajo docente y menos, con alentar expectativas de ampliar derechos y mejorar condiciones; éstas deberán ser entonces reformuladas en términos –quizás– de largo plazo.

Por ende, los propósitos de acción de esta tesis, ya anticipados en la Introducción, han sido readecuados a este cambio en el horizonte temporal de expectativas. Sobre esto se volverá al concluir esta tesis.

Finalmente, la **tesis y sub-tesis** a sostener desde lo investigado en interacción con las referencias teóricas ya expuestas y como consecuencia del enfoque epistemológico y estrategia metodológica que se habrá de exponer a continuación, son las siguientes:

Tesis: Se han identificado en Argentina²³¹ prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas.

Sub-tesis 1: Las historias de vida de los protagonistas centrales de las experiencias que generaron estas prácticas aportan a la comprensión de las condiciones que las hicieron posibles.

Sub-tesis 2: La contención de estas prácticas en organizaciones y movimientos sociales da evidencias de mayores posibilidades para su continuidad y consolidación en relación con experiencias surgidas de la iniciativa de pequeños grupos y comunidades locales.

Más allá de las evidencias empíricas, estos mayores niveles de contención proporciona orientaciones estratégicas para su posible expansión a través de otros respaldos y coberturas institucionales: sindicales y universitarias, sin perjuicio de posibles apoyos estatales según contextos cambiantes.

231. Las experiencias analizadas en territorio brasileño (la del Campamento "Jair Antonio Costa" y del "Instituto ITERRA", se incluyeron con el propósito de reforzar por triangulación las argumentaciones relativas a la sub-tesis 2; sin perjuicio de iluminar al conjunto desde lo que aportó conocer desde dentro a un pequeño "recorte" de un movimiento mundialmente reconocido como un referente en materia de educación popular, y sin que las prácticas de gobierno como tales fueran puestas en foco como en los otros casos.

También en un plano inferencial, estos respaldos y contenciones institucionales pueden ser cruciales cuando estas experiencias son significadas como amenazas al orden hegemónico en educación en el marco de contextos desfavorables.

Cambiar estos contextos en el país, la región sudamericana y más allá requiere articular estos procesos educativos alternativos y/o de franca oposición con otros que, como los comunicacionales populares, sean también tributarios a transformaciones culturales capaces de reemplazarlos por otros más favorables para un mundo más humano y sustentable; pero esto excede las posibilidades de aporte de esta tesis.

A continuación se habrá de desarrollar este Capítulo desde la tridimensionalidad del enfoque metodológico propuesto por M.T. Sirvent (2003), adecuándolo a las particularidades de su historia natural: la **dimensión epistemológica**, la **dimensión de la estrategia general** y la **dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información**.

1. Dimensión epistemológica:

Al iniciar el capítulo anterior se afirmó que esta tesis parte de una opción humana, epistemológica, ética y política.

Con respecto entonces al enfoque epistemológico como opción, corresponde recuperar algunos aportes y reflexiones en este Capítulo e incorporar otros.

En primer lugar, se observa una cierta renuencia en la cultura dominante, profundamente penetrada de positivismo, en admitir la relación entre una historia de construcción de conocimiento y determinados intereses humanos. En este sentido resulta orientadora y plausible la identificación de Habermas de tres intereses genéricos vinculados a tres aspectos básicos de la existencia social: el trabajo, que atiende el interés de las personas por manipular y controlar su entorno; la interacción simbólica, que responde al interés práctico por la acción comunicativa y la comprensión mutua, y el poder y la autoridad, que moviliza el interés de los sujetos individuales y colectivos por emanciparse de todo ejercicio de éstos que no consideren estrictamente necesarios para la vida en sociedad.

Resulta entonces razonable que trabajo, lenguaje y dominación no tengan el mismo estatuto antropológico: los dos primeros "son inherentes a las condiciones culturales de la autoconstitución de la especie humana" y "son constitutivos para la reproducción del género humano, pero "la dominación es un factor meramente *histórico* y, por lo tanto, *abolible*. (Romero Cuevas, José:2013:14).

"Cada interés es cognitivo y constitutivo de conocimiento". El sistema de acción en el que se apoya da origen a la necesidad de un modo particular de entender

la realidad y actuar sobre ella. Por ello, estos intereses definen qué se entiende por conocimiento, las formas válidas para obtenerlos y los criterios para valorarlos.

Los procesos de vida cotidiana dentro de cada sistema de acción a que dan lugar estos intereses son el fundamento de los tres modos de investigación científica, que presuponen un interés humano y un modelo diferente de explicación: la **ciencia empírico-analítica**, que consiste en una indagación cuyo interés teórico y cuya consecuencia política son los de procurar el mantenimiento del control técnico sobre la sociedad (más allá que, por lo general, reivindique su neutralidad)²³²; las **ciencias hermenéutico-interpretativas**, que atienden el interés práctico por la acción comunicativa y la comprensión mutua, y las **ciencias crítico-sociales** que responden a un interés emancipatorio o, expresado en clave más latinoamericana, a un interés liberador.

Como se ha afirmado al comienzo del capítulo anterior, éste es el fundamento por el cual, en esta tesis, la opción humana, ética y política desde la que se parte sea inescindible de una opción epistemológica por las ciencias crítico-sociales. Todo esto sin menoscabo de que esta construcción desde la crítica busque también la comprensión de los hechos a través del enfoque hermenéutico-interpretativo y valore los posibles aportes de la ciencia empírico analítica en su intento de explicar y resolver determinados problemas educativos; siempre que este aporte pueda emanciparse "del influjo de la filosofía empirista moderna y de la razón instrumental como única razón" (Carr, Wilfred: 1996:110); razón instrumental que *como única razón* suele enmascarar los intereses y propósitos del orden hegemónico.

En este sentido, el enfoque epistemológico por el que aquí se opta propone una ruptura con el paradigma de investigación que entiende a la producción de conocimiento como un proceso de acumulación lineal que, por su apego a formalismos lógicos antes que al reconocimiento de "la complejidad de la ciencia, de la historia y de la vida" (Díaz, Esther: 2005:1), se arriesga a simplificaciones y reduccionismos de las situaciones problemáticas que investiga.

Son esas problemáticas las que surgen precisamente del *contexto de descubrimiento*, concepto mediante el cual María Teresa Sirvent precisa y amplía lo que aquel reconocimiento implica: "el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etc. que caracterizan a un contexto socio-histórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Desde esta perspectiva el concepto de Contexto de Descubrimiento tiene su referente

232. Control que, al interior del sistema capitalista, asegura las relaciones de explotación del trabajo por el capital.

empírico (factores que lo componen) en las características de un amplio contexto social, político, económico, cultural, institucional e incluso psicológico. Se compone de un conjunto de factores que dan cuenta del acto investigativo en determinado momento histórico. Abarca el impacto de los factores facilitadores e inhibidores como así también el clima de ideas, teorías, problemas sociales imperantes en una determinada época histórica" (Sirvent, M.T. 2006:3).

Pero todos estos factores, contenidos en el concepto de contexto de descubrimiento, exigen al investigador abordarlos como una totalidad concreta, compleja y dialéctica (conceptos ya trabajados al momento de caracterizar a los sujetos de esta tesis y a sus entornos sociales) porque, en primer lugar, se presentan ante él como generadores de problemas inadmisibles y, desde este rechazo, desde esta negación, dejan de ser un tema de la ciencia, para ser – como ya se anticipara desde las primeras páginas de esta tesis- un problema para la praxis investigativa y para la acción de pretensión transformadora. Y cada problema, como aquí también ya se ha dicho, requiere ser comprendido desde una ciencia de la totalidad que oriente, a su vez, una práctica de abordaje totalizador.

Esta ciencia, como lo anticipó Edgard Morin en 1973, todavía no hace cincuenta años que está en construcción y ésto, que es un largo trecho para sus contemporáneos es, en la historia milenaria del conocimiento humano sistematizado, apenas un momento.

Se trata "no sólo de dar a luz una ciencia del hombre, sino de crear una nueva concepción de la ciencia que ponga en entredicho y cambie de arriba abajo, no sólo las fronteras establecidas, sino también las piedras angulares de los paradigmas y, en cierto sentido, la propia institución científica" (Morin, E.: 1992:244); se trata, en suma, de una *scienza nuova*.

Este nuevo paradigma no sólo pretende dar cuenta de la totalidad compleja de lo humano, sino de ir soldando las viejas brechas entre los fenómenos físico-químicos, los que conciernen a la vida y la naturaleza y los que se atribuyen al hombre y su cultura.

No sólo se derrumban los prejuicios que se oponían a estas articulaciones, sino que los determinismos se relativizan frente al reconocimiento de lo aleatorio como un componente de un mundo que incorpora el desorden, el caos, la incertidumbre, dentro de un fluir en el que la vida se presenta como un sistema de reorganización permanente. Se trata de un enorme esfuerzo por captar la complejidad reemplazando la multidisciplinariedad por la transdisciplinariedad, o mejor, por un enfoque holístico de sistemas creativos y dialécticos.

En este marco y para este tesista sería, entonces, una violencia epistémica

no tener la libertad de poner en diálogos -no sólo contrafácticos sino casi inimaginables- a pensadores y científicos procedentes de distintos encuadres disciplinarios y tradiciones intelectuales. La tendencia a clausurar ciclos de pensamiento, como quien da vuelta una página sin beneficio alguno de inventario, sin recuperar aportes teóricos e ideas y articularlos con otros más recientes, sólo ha provocado continuos bandazos intelectuales que empobrecen la propia lucidez. (como ha ocurrido en ciertos círculos académicos con el debate modernidad – postmodernidad). Lo contrario no sólo enriquece sino que toma modesta distancia de ciertas pretensiones de verdad.

Pero, más allá de esta medida y apertura, esta opción por un saber de la complejidad se concibe como una apuesta crítica que quiere volver de la academia a la política y, por ende, como una opción que reconoce la hegemonía y violencia de un megasistema complejo, capaz de autorregularse y adaptarse permanentemente a sus propósitos de dominación para la explotación (González Casanova: 2005). Megasistema que, desde la articulación interdisciplinaria de las tecnociencias y desde su propia red de producción cultural, impulsa las antidemocracias, post-democracias o democracias de mercado y tiene, obviamente, su propio proyecto de construcción de subjetividades y de educación ciudadana.

Pero como los problemas humanos no pueden esperar para ser eliminados o, al menos, atenuados, a los aportes futuros de un paradigma sustitutivo y de oposición a la producción de este megasistema hegemónico, en el *mientras tanto*, se están multiplicando las producciones de epistemólogos, científicos, filósofos y pedagogos que convergen en sus esfuerzos para encontrar atajos y sucedáneos para una comprensión de pretensión totalizadora.

Para este tesista, son referentes de este proceso los pensadores críticos²³³y, en particular, los autores que no sólo comparten en términos regionales contextos de descubrimiento, sino que los alumbran desde miradas descolonizadoras y se sienten éticamente interpelados por las situaciones problemas que de estos contextos emergen.

A estos autores se ha acudido a lo largo de la primera parte de la tesis, particularmente cuando se dio cuenta de los enfoques desde los que sostenía la relación entre sujeto investigador y sujetos investigados. También ya se ha hecho referencia a que las investigaciones en educación desde un enfoque crítico

233. Mientras muchos científicos e intelectuales en general trabajan –aún con criterios de mercado- para mitigar los problemas de la humanidad, sería una ingenuidad fuera de contexto no aceptar que, en los sótanos del sistema, numerosos equipos de think tanks parecen estar más abocados a eliminar los *excedentes* humanos. Si estado y mercado tienen sus *cloacas*, también las tiene la ciencia. Si sus papers no circulan en la superficie de la academia, sí están a la vista el horror y la muerte que han hecho posibles.

tienen la particularidad de ser praxis que investigan sobre praxis y, cuando se trata de alguna forma de investigación participativa o de investigación-acción, ésta participa de las características de una praxis muy específica: el de la praxis experimental educativa que, junto a la artística, económica o social, tiene lugar en campos diferentes al científico (Sánchez Vázquez, Adolfo: 2007). En estos casos, se trata de praxis que tienen consecuencias directas y prácticas sobre el campo al que se aplican, a diferencia de la praxis experimental científica cuyo fin es el de comprobar una teoría previa y cuya aplicación a un ámbito de la práctica será indirecta y, a veces, eventual; un rasgo de precariedad aleatoria que se aleja de los propósitos de transformación social que se adjudican a la praxis desde una tradición crítica y que, en el caso de la investigación participativa latinoamericana, les son inherentes.

Más allá de las distinciones analíticas de este filósofo de la praxis, restaría acotar con W. Carr que –en términos generales– “en la praxis, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra” (1996:101). “En consecuencia, un problema educativo, al denotar el fracaso de una práctica, muestra también el fracaso de la teoría de la que se deriva la creencia en la eficacia de esa práctica. Al destruir las expectativas de la práctica educativa, el problema educativo destruye la validez de alguna teoría lógicamente previa (Ibídem, 108).

Pero la praxis educativa no sólo puede destruir la validez de teorías previas (explícitas o implícitas) sino de políticas vigentes al momento de la praxis, y tanto la práctica educativa como la política requieren el abordaje de sus problemas desde una pretensión de totalidad. Es desde esta pretensión que Carlos Matus(2000) cuando se refiere a la política–desde el universo de las ciencias de la acción y desde la perspectiva del actor– hable de una *praxis horizontal* (en el sentido de “transdepartamental” o transdisciplinaria). Este carácter de praxis horizontal le cabe también entonces a la práctica educativa y a la práctica que sobre ella investiga.

Ahora bien, la práctica educativa y, en particular, la de educación popular, analizadas desde sus propósitos más profundos (aún sin una clara conciencia de sus protagonistas) se propone abordar situaciones problemáticas como expresión de alguna contradicción. Y la investigación sobre estas prácticas, a través de un análisis dialéctico, intenta darle sentido (González Casanova, Pablo: 2005). Los problemas así abordados, son comprendidos a su vez como parte de la dinámica de las contradicciones de “*los sistemas complejos* en tanto *sistemas históricos*” (Ibídem: 214) que los contienen.

Para este autor, por "contradicción se entienden las incongruencias, las incoherencias, las inconsecuencias, las oposiciones, las luchas, los efectos no buscados al resolver un problema o lograr una meta. Es más, los logros y metas alcanzados generan nuevos problemas de que hacen víctimas no sólo a los contrarios que sufren en sus intereses y valores [sino] a quienes son sus beneficiarios, y que en el nuevo proceso viven nuevas contradicciones como inconsecuencias, como oposiciones o como efectos no deseados" (Ibídem: 215).

Los intentos de dar sentido a estas contradicciones, "varían según se quiera dar sentido a las palabras de un discurso o a los hechos de una oposición. Varían según se piense en las contradicciones de la vida, de la historia humana, de una civilización, de un sistema social, de un modo de producción y dominación, de un estado o de un régimen político. La búsqueda dialéctica se centra, entonces, en encontrar el sentido de un discurso, de un texto y su contexto, o de la vida y la historia, o de la modernidad, el capitalismo, el socialismo, el comunismo, la democracia, realmente existentes y emergentes, alternativos. El sentido se busca en las contradicciones presentes y entre las contradicciones con historia, pasado y futuro, desentrañadas desde el andar y el luchar" (Ibídem).

Pero la búsqueda dialéctica del sentido de las contradicciones debe pensar a éstas como parte de la complejidad de lo real y de un esfuerzo totalizador de comprensión, y a sus elementos (clases sociales y otras grandes categorías como pueblo, nación, etnia, sociedad civil, ciudadanía) "*como sistemas y también como grupos, organizaciones y redes. El no acercarse al sistema viendo que está dividido en subsistemas interactivos e intercognitivos consiente una notable arbitrariedad en el análisis de las relaciones de dominación y explotación (...) el análisis con subsistemas no sólo quita a ciertos términos como 'clase', 'pueblo', o 'sociedad civil', las polisemias y vaguedades de que tanto abusa la retórica clásica y moderna, reformista, populista o revolucionaria. Obliga a saber de qué 'clase', 'pueblo', o 'sociedad' estamos hablando –qué grupos lo integran–, y cuál es su potencial de acción formal e informal, real y virtual en las estructuras en que opera, con los conjuntos de personas y organizaciones cuyos intereses, funciones y atributos son parecidos u opuestos con las relaciones y organizaciones formales e informales que regulan su conducta*" (Ibídem, 222 y 223).

Ahora bien, en la historia del pensamiento crítico relativo a la *dialéctica-de-los-contrarios* se fue produciendo, de manera consciente o inconsciente, "una deriva hacia la jerarquización de uno de los polos de esos contrarios (orden, estabilidad, equilibrio, necesidad de predictibilidad) en detrimento del otro (desorden, inestabilidad, desequilibrio, azar, impredecibilidad). Es decir, una 'asimetrización' de la dialéctica de los contrarios (...) desórdenes, inestabilidades, desequilibrios, azares, impredecibilidades, deseables por beneficios ya sea para

la naturaleza, ya sea para la sociedad y los seres humanos”(Sotolongo, Pedro y Delgado, Carlos: 2006:61), sin los cuales ni la naturaleza, ni el hombre y su cultura hubieran llegado a existir.

También en esta tradición crítica, ha sido frecuente una comprensión de la dialéctica como una transformación directa e inmediata (sin mediaciones) por oposición de los contrarios. Por ejemplo, la mediación de un modo de producción entre las transformaciones que se generan entre fuerzas productivas y relaciones de producción. Una *trampa*, “una dicotomización innecesaria de esa dialéctica, que la torna formal y que no conduce –ni puede conducir- a la construcción de una verdadera complejidad sistémica del pensar dialéctico” (Ibídem).

A su vez, cada una de estas mediaciones son susceptibles de un nuevo desdoblamiento en un par de contrarios (que tendrán también sus propias mediaciones) y así sucesivamente. Tal es el caso de las múltiples mediaciones que, al interior de un sistema educativo complejo como el argentino, tienen lugar entre los procesos de producción y reproducción cultural y eventuales resistencias, a través de sus jurisdicciones y mezo-estructuras internas, hasta llegar a la dialéctica *instituido-instituyente* en la cotidianeidad micropolítica de cada escuela; cuando, por ejemplo, se intenta replantear el currículo oficial a través de propuestas alternativas, manifiestas u ocultas en la totalidad de las prácticas.

Hasta aquí se han valorado algunos de los muchos aportes que, como se expresara en páginas atrás, tratan de encontrar atajos o sucedáneos para abordar los problemas humanos desde su inescindible totalidad compleja. Visión de totalidad compleja que, a falta de un nuevo paradigma, se intenta suplir articulando las miradas fragmentarias de la ciencia mediante desarrollos valiosos pero paliativos, como la *teoría de la producción social* de Carlos Matus (1992; 2000), aquí, en América Latina, con apoyo en la *teoría de la acción habermasiana* (1994).

De todas maneras, desde la *imaginación sociológica*, desde una especulación “fundada en la crisis del paradigma actual”, Boaventura de Sousa Santos (2009) ya se atreve a caracterizar el *paradigma emergente*, en cuatro tesis:

1) *Todo conocimiento científico natural es científico social:*

De un conocimiento dicotómico entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, se camina hacia un conocimiento que va suturando estas divisiones (naturaleza y cultura; natural y artificial; vivo e inanimado; mente y materia; observador y observado; subjetivo y objetivo; colectivo

e individual; animal y persona). "A medida que las ciencias naturales se aproximan a las sociales, éstas se aproximan a las humanidades²³⁴. El sujeto que la ciencia moderna lanzara en la diáspora del conocimiento irracional, regresa investido de la tarea de erigir sobre sí un nuevo orden científico (...) La superación de la dicotomía ciencias naturales / ciencias sociales, tiende así a revalorizar los estudios humanísticos. Pero esta revalorización no ocurrirá sin que las humanidades sean ellas también profundamente transformadas. Lo que habrá en ellas de futuro será lo que haya resistido a la separación sujeto / objeto y lo que haya preferido la comprensión del mundo a la manipulación del mundo" (Santos, Boaventura de Sousa: 2009:45 y 46)

2) Todo el conocimiento es local y total:

La ciencia ha avanzado hasta ahora y de manera preponderante por especialización. Su dilema ha sido que "su rigor aumenta en proporción directa de la arbitrariedad con que compartimenta lo real. Siendo un conocimiento disciplinar, tiende a ser un conocimiento disciplinado, esto es, segrega una organización del saber orientada para vigilar las fronteras entre disciplinas y reprimir a los que quieran traspasarlas" (Ibídem, pág. 47). En el paradigma emergente el conocimiento tiende a totalizar, pero "siendo total, es también local" (Ibídem, pág. 48). Se construye alrededor de problemas locales que preocupan a actores concretos en espacios acotados (erradicar una epidemia regional; preservar cierta fauna autóctona; reconstruir la historia de una ciudad; etc.). Es un crecimiento arborescente "que procede por la diferenciación y por el esparcimiento de las raíces en busca de nuevas y más variadas interfaces (...) la ciencia del paradigma emergente (...) que, como dije antes, se acepta como analógica es también asumidamente traductora, o sea, incentiva los conceptos y las teorías desarrolladas localmente a emigrar para otros lugares cognitivos a modo de poder ser utilizados fuera de su contexto de origen (...) Es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad. Las condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local." (Ibídem, págs.48 y 49). Desde la *ejemplaridad* del caso, se puede reconstruir entonces un conocimiento total ilustrado desde lo singular²³⁵.

234. Leyendo estas afirmaciones desde la propia trayectoria personal, debo reconocerme participando espontáneamente de este proceso, sobre todo al repasar las procedencias de las lecturas que incluyen los últimos quince años de elaboración de esta tesis.

235. Al apelar a las historias de vida de los personajes de los casos y experiencias analizadas como recurso metodológico para intentar echar una luz explicativa – comprensiva sobre la génesis de los mismos, se tuvo la impresión que estas historias contenían -en su comprimida singularidad- los elementos que permitían reconstruir a distinta escala, a manera de un *fractal*, la historia de la educación de una región

3) Todo el conocimiento es autoconocimiento:

"La ciencia moderna consagró al hombre en cuanto sujeto epistémico, pero lo expulsó, tal como a Dios, en cuanto sujeto empírico. Un conocimiento objetivo, factual y riguroso no toleraba la interferencia de los valores humanos o religiosos" (Ibídem, pág. 50). Planteó por el contrario la necesidad de una clara distancia entre sujeto cognocente y objeto cognoscible. Este distanciamiento fue paradigmático en el caso de la antropología de la Europa colonialista: el investigador como sujeto civilizado, el investigado como objeto primitivo o salvaje. Luego, la descolonización de postguerra y las propias exigencias metodológicas (la observación participante como recurso del método etnográfico) achicaron distancias. En el campo de las ciencias físico-naturales, "el regreso del sujeto fue ya anunciado por la mecánica cuántica al demostrar que el acto de conocimiento y el producto del conocimiento eran inseparables" (Ibídem, pág. 51). Parafraseando a Karl von Clausewitz, (1832), podemos decir hoy que *el objeto es la continuación del sujeto por otros medios*. "La razón por la que privilegiamos hoy una forma de conocimiento basada en la previsión y en el control de los fenómenos nada tiene de científico. Es un juicio de valor. La explicación científica de los fenómenos es la autojustificación de la ciencia en cuanto fenómeno central de nuestra contemporaneidad. La ciencia es así autobiografía" (Ibídem, pág. 52). La ciencia moderna generó un conocimiento funcional del mundo que amplió las posibilidades de sobrevivencia individuales y colectivas, pero esta funcionalidad hoy desnuda sus límites y muestra la propia insustentabilidad del sistema que ayudó a construir. "Así resubjetivizado, el conocimiento científico enseña a vivir y se traduce en saber práctico" (Ibídem, pág. 54).

4) Todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común:

"Dejado a sí mismo, el sentido común es conservador y puede legitimar prepotencias, pero interpenetrado por el conocimiento científico puede estar en el origen de una nueva racionalidad. Una racionalidad hecha de racionalidades [múltiples] (...) es necesario invertir la ruptura epistemológica (...) en la ciencia moderna la ruptura epistemológica simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico. El conocimiento científico postmoderno²³⁶ sólo

e, incluso de un país, en una época determinada. Tal fue el caso de la historia de vida de la directora de la Escuela "Peña" (de la provincia de Santa Fe) y la de Iván, el estudiante nordestino del Instituto "Josué de Castro" del MST, en las serranías de Río Grande do Sul.

236. "El postmodernismo celebratorio, en su rechazo del paradigma moderno, reniega también del

se realiza en cuanto tal en la medida en que se convierte en sentido común" (Ibídem, págs. 55 y 56). Se trataría de una ciencia emergente capaz de transparentar sus propósitos y su lenguaje para ser apropiada por el hombre común como saber práctico liberador.

Finalmente y en relación con una perspectiva epistemológica que incorpora los aportes de las ciencias y del pensar complejos en la revisión de las categorías aquí desarrolladas y se empuja sobre sí misma para tratar de asomarse al paradigma emergente, cabe recordar que todo esto puede contribuir a renovar el pensamiento crítico "siempre que este mantenga en el centro de su mira las relaciones de dominación y explotación, incluso las coloniales y de clase, y fortalezca como metas irrenunciables el construir y luchar en tomas de posición cada vez más concretas por una sociedad más libre y justa" (González Casanova, P.: ibíden:223).

2. Dimensión de la estrategia general:

Al iniciar la presentación de la dimensión epistemológica que se acaba de exponer, se afirmó que ella era una opción inescindible de otras (humana, ética y política), con lo cual se estaba afirmando que se iba a desarrollar algo más que una adhesión teórica en torno al conocimiento; se estaba expresando que ésta opción tenía que ver con un modo personal y social de ser y de existir; modo de ser y de existir que el oficio y compromiso de investigar ha requerido, eso sí, someterlo permanentemente a una reflexividad vigilante.

No obstante y sin mengua de esta vigilancia, habiendo transitado más de treinta años en este oficio y más de quince en esta tesis (tesis que a su vez se nutre del trayecto previo como información secundaria), podrá comprenderse entonces que pueda hablarse de una opción epistemológica inicial y de otra emergente, cuyo núcleo duro –relativo a una posición crítica innegociable– permanece quizás más fortalecido todavía, pero complejizado y enriquecido por una conjunto de influencias recibidas en el vértigo de los debates y acontecimientos intelectuales, sociales, políticos y culturales de estos años.

Y así como ha habido continuidad y cambio en un modo de conocer, también lo habido en el diseño de las estrategias metodológicas acerca de cómo procurar conocer.

discurso crítico que la modernidad (occidental) había creado y de las grandes narrativas emancipatorias que propició, por ello, el distanciamiento que nuestro autor promueve se afina, en su momento, en un posmodernismo de oposición. Hoy esta alternativa para el propio Santos se revela insuficiente y le exige distanciarse también de las versiones dominantes del poscolonialismo y pronunciarse por un colonialismo de oposición" (Presentación del editor a Santos, 2009). Probablemente esta dinámica autocrítica continúe como tal vez ocurra con muchos de los lectores de éste y otros autores, incluido este tesista.

En este sentido, la continuidad está dada por una preocupación que se ha sostenido desde la propia inserción juvenil en el planeamiento estatal y que ha consistido en aportar criterios para la toma de decisiones políticas desde la investigación diagnóstica; una actividad previa a la última dictadura y que se retoma con el retorno al estado de derecho en la década del 80 hasta los inicios de la siguiente, junto con la investigación en el ámbito universitario; esta última sostenida prácticamente sin solución de continuidad desde 1985, con una dedicación progresivamente exclusiva y casi excluyente.

De aquella preocupación surge gran parte de la *información secundaria* recuperada y utilizada en esta investigación, producida por triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas, como modo de aportar visiones y dimensionamientos de conjunto sobre los problemas objeto de estudio y, al mismo tiempo, de intentar una comprensión en profundidad de éstos desde un abordaje ideográfico.

También de aquellos orígenes procede la valoración del dato empírico como un sustento sólido en la construcción del conocimiento y la atención puesta en los alcances de este conocimiento. Se atendían, entonces a dos propósitos: el de aportar información que, además de comprender los problemas, pudiera dimensionarlos y ubicarlos en el territorio sobre el que se tenían responsabilidades políticas, y el de contribuir a la transformación de situaciones problemáticas previamente desnaturalizadas desde una perspectiva crítica.

De la misma preocupación surge la *información primaria* producida para esta tesis, obtenida de combinar una lógica de investigación cualitativa intensiva con objetivos de conocimiento relativamente extensos para atender a propósitos de acción en territorios sociales también amplios y diversificados. Esto se ha intentado lograr, ya no desde una triangulación metodológica cuanti-cualitativa, sino desde el intento de ir *más allá* de los estudios de caso a través de un conjunto de experiencias que, sin responder a las exigencias propias de estos estudios, pudieran aportar evidencias de significatividades análogas en materia de prácticas de educación popular en escuelas públicas.

De esta manera y como se anticipó al comienzo de este Capítulo, se procuró hacer extensiva la lógica del estudio intensivo, abarcando unidades de análisis expresivas de estas prácticas con la mayoría de los sujetos de las clases subalternas. Éstos están contenidos en los tres clásicos y grandes conjuntos sociológicos que las comprenden: los marginados urbanos, los campesinos y los pueblos originarios).

Con la misma pretensión se procuró abarcar territorialmente regiones del país que fueran a la vez diversas y significativas, no sólo en términos sociológicos sino histórico políticos: Conurbano Bonaerense, Litoral, Patagonia y extremo norte (Nordeste en este caso)

A tales efectos, se recurrió a un muestreo intencional y teórico inspirado en uno de los criterios que proponen Goetz y LeCompte (1988), el de los casos ideales típicos, por el que se combinaron ambas pretensiones: expresar aquella diversidad sociológica de la subalternidad y, al mismo tiempo, contener de alguna manera a regiones cuya significatividad ya ha sido expuesta en este texto.

Los casos incluidos en este muestreo fueron inicialmente tres: una escuela ubicada en la denominada "lonja del Salado" de la ciudad de Santa Fe, que atiende a niños de la marginalidad urbana; otra, en la periferia de una localidad próxima, también en la cuenca del Río Salado, que se creó para atender las necesidades educativas específicas de los chicos de una comunidad mocoví, conformada en uno de los desplazamientos migratorios de un grupo de este pueblo originario hacia el sur del Litoral y, una tercera, del primer ciclo de la entonces enseñanza básica de modalidad rural, ubicada a 60 kms. al norte de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, posteriormente retirada como caso y utilizada para diferenciar educación popular de educación ciudadana como más adelante se explica.

Asimismo y como ya se ha adelantado, este muestreo incluyó ocho experiencias más allá de aquellos casos. Cinco fueron reputadas por informantes claves como iniciativas surgidas por pequeños grupos y ubicadas en contextos socioculturales y regionales muy diferentes: a orillas de los ríos patagónicos Limay y Negro (como expresiones de las periferias de pequeños pueblos y de población rural nucleada); en el centro de la meseta rionegrina (para la atención de niños mayoritariamente de origen mapuche), y en los partidos de La Matanza y Florencio Varela (territorios significativos de la marginalidad en el Conurbano bonaerense). Otras tres fueron incorporadas para conocer las peculiaridades que las prácticas de educación popular en escuelas públicas adquieren al interior de sujetos políticos colectivos: una experiencia pedagógica con niños del pueblo wichí en el Impenetrable chaqueño, que tuvo lugar entre 1972 y 2005, en el contexto de un proyecto de promoción social y política encarado por un grupo orientado por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; otra que está actualmente a cargo de la comunidad "Gente Nueva" de Bariloche, y una tercera ubicada en un campamento del "Movimiento de los Sin Tierra"²³⁷, levantado en una toma de tierras, a unos 40 kms. de la ciudad de Porto Alegre, Brasil, y estudiada en el contexto de una institución de formación docente que este movimiento posee en las serranías del Estado de Río Grande do Sul (Instituto de ITERRA, ciudad de Veranópolis), también incluido en el trabajo de campo.

237. Incluida con propósitos acotados, según se aclara en la formulación de la Tesis, al comienzo de este Capí. ulo.

Hasta aquí las continuidades en el propio modo construir estrategias metodológicas²³⁸.

En cuanto a los cambios, estos han tenido que ver con el creciente recurso a la producción de instancias de participación y reflexividad²³⁹, no sólo como medio de obtener información sino también de validarla. En efecto y como se relatará más adelante en la Historia Natural de esta investigación, una vez finalizado el grueso del trabajo de campo (año 2003), se consideró que este conjunto de experiencias ameritaban ser socializadas y que sus protagonistas debían conocerse, por su significación intrínseca y como medio de enriquecer el corpus empírico de esta tesis a través de nuevas rondas de aportes. Esto se concretó invitando a aquellos protagonistas –procedentes de diferentes puntos del país– a interactuar, exponiendo sus propias experiencias y exponiéndolas a la interrogación de sus pares, en un encuentro realizado en 2004 en la ciudad de Santa Fe. A su vez, en ese encuentro se sometió lo sistematizado hasta ese momento por este tesista a la opinión de los propios sujetos investigados y de investigadores vinculados (miembros de los equipos de investigación dirigidos en simultáneo con este trabajo de tesis e investigadores de otros proyectos afines)²⁴⁰.

En el caso de las historias de vida (otro recurso metodológico de acceso al conocimiento al que se apeló como parte de la estrategia general para esta investigación), más que continuidades y cambios, se experimentó el tránsito desde una cierta percepción casi intuitiva inicial, al vislumbre de un respaldo emergente desde las tesis ya aludidas de Boaventura de Sousa Santos.

En efecto, al fundamentar la inclusión de historias de vida en esta tesis, bajo el subtítulo de "Historias que permiten comprender", se afirmó que experiencias de investigación previas a ésta fueron consolidando "certidumbres cada vez mayores acerca del poder elucidador que tienen las historias de vida cuando, al converger en una institución (en una coincidencia que no obedece a mera casualidad), generan una sinergia que potencia esfuerzos, proyectos y posibilidades" (Casos y Experiencias, pág. 96).

238. La misma opción por un muestreo intencional y teórico, como técnica de relevamiento de información, fue también una continuidad o recurrencia dentro de la propia trayectoria individual y colectiva de investigación.

239. En consideración a la implicancia vigilante que esta reflexividad conlleva por parte del propio sujeto que investiga en el trabajo de campo, nos parece que denominación más acorde a nuestra opción epistemológica y metodológica es la de *trabajo en campo*. Sin embargo, respetando los acuerdos al respecto entre los etnógrafos, seguiremos designando a esta tarea como *trabajo de campo*.

240. En 2006 se realizó un encuentro similar en la ciudad de Paraná, pero en este caso el foco estuvo puesto en la socialización de los avances de un proyecto de investigación colectiva paralelo. No obstante, el encuentro fue ocasión para una nueva ronda de consultas sobre los avances del propio procesamiento de los trabajos de campo para esta tesis.

Este poder elucidador permitió comprender y tener una aproximación explicativa a la génesis de los casos y experiencias estudiadas. De esta manera, desde la empiria y en el marco de esta investigación cualitativa, fue posible constatar cómo los *pares lógicos* de comprender y explicar (Sirvent, María Teresa: 2011) se integraban en un *mismo círculo hermenéutico* (Ricoeur, Paul: 2008), que parecía dejar atrás la vieja y augusta dicotomía que enfrentó a la dos tradiciones epistemológicas: la galileana, que fijó a la explicación en el sentido de causalidad, y la aristotélica, que derivó en una explicación como teleología (Mardones, J.M. y Ursúa, N.: 1982).

De esta manera, cuando en el curso de un relato dialogado, de un *relato a dos voces*, como se verá más adelante, se formulaba la pregunta acerca del *qué y cómo sintió, vivió, pensó e hizo* a cada uno de los protagonistas de aquellas instituciones estudiadas, las respuestas de cada entrevistado se organizaban en un relato de experiencias que permitían comprender un modo de sentir, pensar y hacer. Y, cuando se buscaba ir más allá de esta comprensión, para entender el sentido, la intención, el motivo y propósito de todo esto, las preguntas apuntaban al por qué y al para qué, y permitían extender la comprensión a un principio de explicación.

Un modo de expresar estos emergentes comprensivo-explicativos podría ser el que aporta Ricoeur cuando cuestiona "el dualismo metodológico de la explicación y de la comprensión" en el ámbito de las ciencias del hombre y propone reemplazarlo por una "dialéctica más sutil". Aclarando de inmediato que por "dialéctica entiendo la consideración según la cual explicar y comprender no constituirían polos de una relación de exclusión sino momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar *interpretación*" (Ibídem, pág. 82)²⁴¹.

Desborda totalmente al objeto de esta tesis proseguir este viejo debate; pero sin perjuicio de admitir que éste está muy lejos de ser clausurado, las historias construidas y relatadas en "Casos y Experiencias", dan cuenta de cómo los aportes para la comprensión y los indicios de explicación se remiten mutuamente en una dialéctica que los torna indisociables.

Ahora bien, más allá de las posibilidades comprensivo-explicativas que ofrecieron las historias de vida y los datos biográficos de un conjunto de sujetos singulares que convergieron en una misma institución (con un efecto sinérgico dentro de ellas al potenciar sus esfuerzos, proyectos y posibilidades), se obtuvieron múltiples indicios que tornaron consistente la hipótesis que estas

241. A continuación, el autor ensaya una reformulación de la relación entre explicación y comprensión, colocándose sucesivamente en los tres *lugares* principales en los que –afirma– se debate esta cuestión: en una teoría del texto, una teoría de la acción y una teoría de la historia.

Encuentro de
Educación Popular
Santa Fe



reconstrucciones de historias individuales "remitían, a su vez, a fragmentos de historias sociales en diferentes contextos espacio-temporales de enorme fuerza hermenéutica" (Casos y Experiencias, *ibídem*). Se dejaban así entrever las "tramas de una urdimbre que atraviesa gran parte del país, mediante elementos biográficos que anudan, en estos casos y en las experiencias elegidas con fines de triangulación, vidas que dan cuenta de procesos y contextos que trascienden el campo de la educación". (*Ibídem*, pág. 13).

Años más tarde, nuevas lecturas (en particular las del autor portugués antes citado) parecieron refrendar estas percepciones iniciales, al ponerlas en sintonía con aquello de que *desde la ejemplaridad del caso, se puede reconstruir entonces un conocimiento total, ilustrado desde lo singular; en una progresión arborescente que procede por la diferenciación y por el esparcimiento de las raíces en busca de nuevas y más variadas interfaces.*

Por todo ello y en relación con la estrategia general de esta investigación, hubo un diseño inicial que -a lo largo de estos años- devino en un diseño emergente.

Descrita así la dinámica de construcción de este diseño, ya están expuestos todos los elementos que permiten ahora presentar su estructura.

Se trata entonces de una estrategia que consistió en recuperar dos casos estudiados en una investigación anterior²⁴²: sendas escuelas de la provincia de Santa Fe, originalmente reputadas²⁴³ por sus logros pedagógicos poco frecuentes con niños de clases populares, para utilizar toda la masa de información empírica como base de una nueva investigación²⁴⁴. Una nueva investigación cuya hipótesis central ya había sido avizorada en esta anterior, pero que reclamaba un nuevo trabajo de profundización para ser argumentativamente sostenible.

En efecto, en los dos casos de aquella investigación (La Escuela "Peña" y la Escuela "Somos"), no sólo se pudo resignificar desde la empiria el concepto de gestión dominante -como ya se ha explicado en el Capítulo anterior-, sino advertir que

242. "La gestión escolar en condiciones adversas" (1994-1998) – FCE/UNER, Paraná (publicada con el título "Gestión escolar en condiciones adversas – Una mirada que reclama e interpela", Cantero, G., Celman, S. y otros, en 2001, Santillana, Buenos Aires).

243. Casos que, dentro de la zona de influencia de la Facultad sede de la investigación, fueran socialmente reconocidos e indicados por informantes claves por sus logros pedagógicos y sociales con niños de clases populares, a pesar de las condiciones adversas de trabajo docente (ver http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm).

244. Estudios de caso que fueron encarados desde el enfoque etnográfico aplicado a la investigación educativa, una línea de trabajo iniciada una década atrás (1986) por el que suscribe y equipo, en la que tuvieron fuerte influencia los trabajos de Elsie Rockwell de comienzos de esa década (1980, 1982, 1983 y 1985). Fueron estudios en terreno, durante períodos prolongados (siempre más de un año), con distintos tipos de observaciones (ocasional y participante); entrevistas en profundidad e informales; instancias participativas, y análisis de diversos documentos y registros fílmicos y fotográficos.

desde las prácticas de gobierno escolar se alentaban experiencias de educación política en los niños, sus familias y los respectivos entornos sociales. Se trataba de prácticas que, por ser de gobierno, ya entonces se presentaban como fruto de procesos previos de construcción de autonomía y formando parte del currículo total de la escuela. De esto daba cuenta el objeto de la primera versión de esta tesis, presentada en el año 2000: "Las prácticas institucionales de planificación y gobierno escolar como **prácticas de educación política** de niños sometidos a situaciones de exclusión..."

Sólo faltaba dar el paso de significar a estas prácticas como **expresiones de educación popular** en escuelas públicas. Este paso se dio un par de años más tarde cuando, al decidir ampliar el universo de esta investigación a *experiencias más allá de los casos*, se pidió a distintos informantes claves que reputaran aquellas que, a su juicio, podían incluir distintas expresiones de educación popular en el ámbito de lo público escolar; paso que se hizo público y explícito en los dos encuentros organizados en Santa Fe y Paraná (2004 y 2006) como instancias participativas de investigación y que se formalizó en 2010 con la reinscripción de este proyecto por cambio parcial de objeto, bajo el título "Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas".

Sobre la base de toda esta información secundaria, se construyó la estrategia específica de esta investigación. Ésta tuvo como recurso metodológico central a la entrevista en profundidad (Taylor, S.J. y Bogdan, R.: 1987), "la herramienta de excavar' favorita de los sociólogos" (Ibídem:192), como afirman estos autores citando a Benney y Hughes (1970).

Estas entrevistas se focalizaron en los protagonistas principales de las prácticas analizadas en cada caso (los directores de escuela y los miembros de sus equipos, formales e informales), refrendando la mayoría de sus afirmaciones con los registros previos de la investigación anterior (obviamente sólo en relación con las escuelas "Peña" y "Somos")²⁴⁵. Como entre la finalización de esta investigación y el inicio de la que requirió esta tesis habían transcurrido varios años (aproximadamente cinco), estas entrevistas fueron complementadas con reconocimientos del territorio, nueva documentación y registros fílmicos y fotográficos adicionales.

Para las experiencias *más allá de los casos*, la entrevista en profundidad fue también el recurso principal, complementada -en la medida de lo posible- con observaciones de campo.

245. En el caso de la Escuela "Huellas" ("el caso que no fue"), este hiato temporal no existió, pero igualmente se ampliaron los reconocimientos visuales y documentales del territorio y sus personajes (Ver detalles en "Casos y Experiencias – Anexo").

Asimismo se recurrió a la entrevista en profundidad con terceros informantes calificados que ampliaron los testimonios de los protagonistas de *casos y experiencias*.

En cuanto a las historias de vida de los personajes de las escuelas "Peña" y "Somos", (Bertaux, D.: 1980; Ferrarotti, F.: 1990 y Chirico, M.:1992), éstas tuvieron también a la entrevista en profundidad como vía de abordaje central, con la particularidad de que en todos los casos se trató de una secuencia de entrevistas (tres por lo general), pactadas especialmente a tal efecto y ajustadas a los recaudos propios de este modo de construcción: "un relato a dos voces" (Chirico, M., 1992:17)²⁴⁶. Para el trabajo con los protagonistas de las experiencias *más allá de los casos* (que exigieron largos y dificultosos desplazamientos) la información biográfica fue recogida dentro de las mismas entrevistas que buscaban una caracterización de la experiencia en sí, y las preguntas ampliatorias y repreguntas fueron respondidas por mail, extensas conversaciones telefónicas y en *partes* dentro de los encuentros organizados como instancias participativas.

A su vez, estas historias de vida y recopilaciones biográficas fueron también complementadas con documentos y registros audiovisuales cuando fue posible.

Finalmente, cabe hacer explícita una estrategia ya anticipada a lo largo de este texto: la de la triangulación²⁴⁷. Esta se ha adoptado en la contrastación sistemática *de paradigmas* investigativos (cualitativos y cuantitativos implícitos en la información secundaria recopilada para esta tesis); *de metodologías* (como el estudio de casos y las historias de vida); *de las prácticas pedagógicas* objeto de esta tesis y transversalmente analizadas (contenidas tanto en los casos como en las experiencias más allá de ellos); *de sujetos* (por ejemplo, la observación de los intercambios de opinión entre los personajes claves de estas experiencias), y *de investigadores* (de proyectos afines invitados a instancias participativas). Esta estrategia ha facilitado, a su vez el propio trabajo de reflexividad, al que ya se ha aludido a lo largo de este texto y al que se ha apelado en el sentido de Bourdieu, P. y Wacquant, L: 1995), complementado con la perspectiva de la connacional Alicia Gutiérrez: "una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada, al propio investigador y sus relaciones, proceso que adquiere, para el analista, el carácter de autosocioanálisis" (1997:2).

246. Para mayores detalles ver "Casos y Experiencias" - Anexo, en la que se fundamenta el recurso a esta metodología para el caso de la Escuela "Peña".

247. Una estrategia adoptada muy tempranamente, desde viejas lecturas como las de John Elliot (1990) y Miguel Angel Santos Guerra (1993), pero cuyos horizontes de posibilidades tratamos de profundizar en los últimos trabajos de investigación colectiva y en esta tesis.

En síntesis, la estrategia general de esta investigación consistió en resignificar el objeto de casos ya investigados desde la perspectiva etnográfica, cuyos registros aportaron la información secundaria y abordar el nuevo objeto apelando a la entrevista en profundidad como recurso metodológico privilegiado, tanto para obtener una nueva masa de información primaria sobre los casos, como para relatar las historias de vida de sus protagonistas. Otro tanto se hizo con las *experiencias más allá de los casos*, incorporadas con el propósito ya expuesto de conciliar una lógica de investigación intensiva con la pretensión de obtener conocimientos relativamente *extensos* en territorios sociales también amplios y diversificados. Una pretensión que requirió adicionar años y esfuerzos a esta investigación en la intención de aportar –dentro de las posibilidades de un trabajo relativamente solitario– a objetivos de acción política junto a los estrictamente académicos; una pretensión que siempre presidió la actividad de investigación colectiva e individual de este tesista; porque de lo que se trata, recordando la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach, no es sólo de *interpretar de diversos modos el mundo*, sino de intentar aportar cada uno la pequeñísima cuota que le cabe para su transformación.

3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información:

3.1 De la obtención de información:

Este proceso ha comprendido:

- La recuperación del conjunto de observaciones etnográficas y de entrevistas en profundidad realizadas en oportunidad de la investigación anterior para los dos casos reputados, la Escuela "Peña" y la Escuela "Somos" de la provincia de Santa Fe (aquella investigación incluyó también casos seleccionados para contrastación que no se consideran en esta ocasión)²⁴⁸.
- Sucesivas entrevistas en profundidad con los personajes centrales y colaboradores más inmediatos de ambos casos, con el propósito de reexaminar las prácticas institucionales ya conocidas desde un nuevo objeto de conocimiento; complementadas con múltiples instancias de repreguntas y aclaraciones.

248. Como se relata en la Historia Natural de la Investigación y como se explica en "Casos y Experiencias – Anexo", esta tesis incluía un tercer caso, retirado posteriormente y utilizado con propósitos de triangulación, el de la Escuela "Huellas", de la provincia de Entre Ríos, que fue objeto de sucesivas investigaciones con sede en la UNER (1998/2002 y 2004/2008) y, en consecuencia, motivo de registros, interacciones y vivencias compartidas durante más de ocho años y que, en principio, se resignificaron con los mismos propósitos de los dos anteriores para luego constatar que no eran posible de sostener con él la tesis y sub-tesis de esta investigación, y sí, diferenciar casos de educación popular de un caso de educación ciudadana, a pesar de los lábiles bordes que hasta cierto punto existen entre ambas prácticas educativas.

- Serie de entrevistas en profundidad centradas en los actores principales de ambas experiencias con el propósito de construir con ellos sus respectivas historias de vida. También incluyen instancias de repreguntas.
- Entrevistas en profundidad a informantes claves con el objeto de triangular con ellos aspectos considerados críticos para profundizar en los emergentes de estas historias (los colegas Amanda Tubes, Ovide Menin y Marta Tomé).
- Recolección de documentos escritos, fotográficos y audiovisuales relativos a los personajes, instituciones y situaciones contextuales e históricas significativos que se han considerado específicos para profundizar en el análisis de estas experiencias; además de otros documentos e informaciones de naturaleza macropolítica y social, que permitan comprenderlas desde perspectivas más amplias.
- Entrevistas en profundidad a los personajes centrales de otras experiencias reputadas, con el propósito de triangular el análisis de los casos desde categorías consideradas de gran fecundidad hermeneútica y aún explicativa. Se trata en su mayoría de experiencias institucionales (siete argentinas y una brasilera). Estas experiencias nacionales se ubican en las provincias de Río Negro (cuatro), Buenos Aires (dos) y Chaco (una). La brasileña fue relevada en un campamento del Movimiento de los Sin Tierra en el Estado de Rio Grande do Sul y en el Instituto de ITERRA del mismo Movimiento, en la ciudad de Veranópolis (RGS), donde se forman docentes de nivel medio y superior para las escuelas y la pedagogía del Movimiento.
- Observaciones in situ, en algunos casos reiteradas, para ahondar en los testimonios recogidos mediante entrevistas (por ejemplo al Barrio Pantaleón, a las inmediateces de la organización Punto Corazón, en torno a la Escuela "Peña" (Santa Fe), y a la zona periférica del Barrio Mocoví y de la escuela "Somos", como el cementerio de Recreo, el Frigorífico del mismo pueblo, las quintas donde trabajan los mocovíes, etc.²⁴⁹. Estas recorridas fueron realizadas en compañía de los personajes centrales

249. Obviamente, estas observaciones in situ también comprendieron a la zona de influencia de la Escuela "Huellas", en Entre Ríos ("El caso que no fue"), con una recorrida por su zona rural de influencia, en donde se alternaban los campos sembrados de soja, la cara pujante de esta zona y los viejos pueblos, caseríos y montes vírgenes, que contrastaban por su pobreza y abandono; como Puerto Curtiembre, uno de los puertos de ultramar que en la primera mitad del siglo XX todavía jalonaban la costa entrerriana sobre río Paraná; General Paz, un pueblo fantasmal, con sus taperas, su desolado cementerio y el viejo puente sobre el arroyo María Chico, construido en 1908. La recorrida también abarcó a viviendas de hacheros y hornos de ladrillos (donde la subalternidad se expresa hasta en los cuerpos) y una colonia (Colonia San Martín) de pequeños agricultores y tamberos, expresión de la pequeña clase media rural emergente en la primera década de este siglo.

de los casos y las conversaciones mantenidas con ellos a lo largo de los viajes (en auto) grabadas.

- Dos encuentros presenciales (uno de amplia participación) y otro más focalizado en algunos personajes centrales, que reunieron en instancias de taller al conjunto de los actores y sujetos ya entrevistados, para permitir que interactuaran, compartieran reflexiones y debatieran sobre sus respectivas experiencias (encuentros 2004 en Santa Fe y 2006 en Paraná). Participaron de ellos los miembros de un equipo de investigación dirigido en paralelo por el que suscribe con un tramo de la elaboración de esta tesis (a los efectos de satisfacer otros objetivos de conocimiento), además de otros investigadores invitados. Ambos encuentros fueron instancias de investigación participativa, incorporadas a la investigación que sustenta esta tesis.
- Reconocimiento de las instituciones elegidas como casos y de los entornos sociales ya conocidos, para precisar algunos aspectos desde una "mirada" diferente y comparar otros, en la perspectiva del tiempo transcurrido (viajes en auto sin compañía).
- Participación en eventos organizados por algunos de los actores centrales de estos casos, para observar e interactuar con ellos en relación con experiencias análogas a las que fueron objeto de esta tesis y observar las trayectorias posteriores de los mismos (a manera de iluminación retrospectiva que abre a nuevas preguntas cuya respuesta escapa a las posibilidades de esta investigación, pero que quizás puedan insinuar nuevos itinerarios para la misma).

3.2 De la descripción y el análisis:

- Sólo desde una necesidad analítica y expositiva se pueden separar los procesos de obtención de información, los de la descripción y los del análisis. En realidad, estos se integran de una forma espiralada en un movimiento continuo, que combina momentos en que predominan esfuerzos de relevamiento, otros en lo que se enfatiza en la descripción y otros, en el análisis; en una lógica comparativa constante que pone en tensión lo emergente en unos y otros. Todo ello, teniendo siempre como referencia el marco teórico inicial y el itinerario de reflexión que lo preside y que, simultáneamente, va siendo enriquecido e interpelado por nuevos referentes teóricos que el propio proceso convoca y, en ciertas oportunidades, hasta "impone".

- Este proceso de descripción y análisis implicó un trabajo inicial de tematización de toda la información recogida, que luego se continuó con una sistematización en función de categorías iniciales (codificación abierta), identificación de las propiedades emergentes de cada categoría e integración de unas y otras.
- Si bien el grueso de la información obtenida provino de las entrevistas en profundidad pautadas específicamente para cada caso y experiencia²⁵⁰, también se alimentó de los registros obtenidos en las instancias participativas de los Encuentros de 2004 y 2006 y de los obtenidos posteriormente a distancia, mediante entrevistas telefónicas y comunicaciones por e-mail.
- Esto constituyó un primer circuito interpretativo que consistió en un abordaje unitario u holístico, contextualizado y diacrónico de cada uno de los casos y experiencias, descriptos y analizados en sí mismos.
- Dentro de este primer circuito, la recuperación y resignificación para un nuevo objeto de información secundaria obtenida mediante observaciones etnográficas y entrevistas en investigaciones anteriores, permitió a su vez diferenciar entre dos niveles de consistencia metodológica para la descripción y análisis: el propio de los estudios de caso y el de las experiencias *más allá* de estos.
- El segundo circuito hermenéutico implicó una nueva descripción y análisis, pero esta vez integrando de manera transversal a casos y experiencias en un trabajo de comparación y construcción de conceptos analíticos de mayor abstracción, con los que se ha intentado sostener el argumento central y los complementarios de la tesis.
- Todo este segundo circuito desembocó en una nueva codificación selectiva de los conceptos analíticos referidos que, a su vez, debe recordarse, se apoyan en el primer circuito y lo retroalimentan.

250. Tanto para la descripción y análisis de cada proyecto y prácticas particulares, como para la construcción de las historias de vida y síntesis biográficas de sus principales personajes.

Abreviaturas utilizadas para identificar y diferenciar los distintos tipos de entrevistas:

1) Como parte de la información primaria:

- Entrevistas en profundidad a los actores principales: con la primera letra del nombre, un número que indica el orden de la entrevista y la página donde se encuentra el texto aludido. Ejemplo: C1., pág. 2; primera entrevista a Carmen, pág. 2.
- Entrevistas para historias de vida: letra que indica el nombre del entrevistado, seguida de la sigla hv, número de la entrevista (estas entrevistas fueron pactadas en una secuencia de tres) y n° de pág. Ejemplo: Chv1, pág. 5 (Entrevista a Carmen, para el relato de su historia de vida, primera entrevista de la serie de tres, pág. 5).
- Entrevistas a informantes referentes: primeras letras de su nombre y apellido y página correspondiente. Ejemplo: OM, pág. 2: Ovide Menin, pág. 2.

2) Como parte de la información secundaria (entrevistas contenidas en proyectos de investigación resignificados en su objeto):

- Las entrevistas se identifican primero con el nombre del entrevistado (o la primera letra de este nombre, según convenga a la redacción) y luego con la letra que identifica la escuela, seguida del n° de la entrevista en dicha escuela y el n° de página. Ejemplo: (Alejo, en K9, pág. 5)¹ o (V en K1, pág. 2).

1. Para evitar confusiones se ha mantenido la letra con la que se identificó el caso en la investigación anterior (escuela "K", reemplazada luego por escuela "Somos" en esta investigación).

PARTE II

LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE GOBIERNO ESCOLAR COMO PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN ESCUELAS PÚBLICAS. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO SOBRE LA BASE DE LA DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS CASOS Y EXPERIENCIAS INVESTIGADAS:



PARTE II

LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE GOBIERNO ESCOLAR COMO PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN ESCUELAS PÚBLICAS. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO SOBRE LA BASE DE LA DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS CASOS Y EXPERIENCIAS INVESTIGADAS²⁵¹:

En esta Parte serán comparados:

- los colectivos sociales de procedencia de los niños que motivaron opciones y prácticas; sus respectivos contextos de tiempo y lugar, y sus necesidades y derechos (Capítulo 1);
- los sujetos que leyeron en estos contextos, comprendieron las necesidades de aquellos niños y sus familias y reaccionaron frente a los derechos conculcados (Capítulo 2), y
- las prácticas de gobierno escolar que desarrollaron para intentar modificar en algo sus situaciones (Capítulo 3).

Este desarrollo de descripción y análisis comparados constituirá entonces el segundo circuito hermenéutico aludido en la página anterior. Su inicio requiere empero algunas puntualizaciones y recordatorios previos:

En primer lugar, que las prácticas que serán analizadas han sido incluidas por considerar que cada una de ellas expresa distintas modalidades de educación popular en escuelas públicas y enfatizan diferentes elementos o componentes propios de estas prácticas²⁵². En segundo lugar, que la significación atribuida a las mismas sólo puede ser comprendida en sus respectivos contextos de tiempo y lugar²⁵³, y –por último– que la transversalidad del análisis que intenta compararlas sólo puede hacerse desde una mirada diacrónica, teniendo en

251. Presentadas individualmente, a manera de sustento empírico de esta tesis, en "Casos y Experiencias" (Anexo).

252. Por ejemplo, en el caso de la Escuela "Peña" las prácticas de gobierno se orientaban hacia la reivindicación de derechos específicos de los niños y a la articulación de los sujetos e instituciones de los barrios aledaños en acciones promotoras de mayor conciencia de derechos conculcados y de organización popular para reclamos concretos. En el caso de la Escuela "Somos", en cambio, las prácticas de gobierno escolar priorizaban la recuperación de la identidad y autoestima de los miembros de la comunidad aborigen, sin perjuicio de todas las acciones tendientes a mejorar las condiciones materiales de existencia en el barrio. A tal efecto, ambas desarrollaron proyectos institucionales y curriculares específicos.

253. El trabajo social y pedagógico de bajo perfil de los militantes que iniciaron la experiencia en El Sauzalito sólo se explica en los contextos de represión, primero y dictadura, después, por los que éste transitó su primera década. Intentar obtener reconocimientos de derechos para los wichís, mediante la movilización y lucha explícita de éstos, habría constituido una invitación al exterminio de los aborígenes y militantes de este poblado.

cuenta que la ocurrencia de las experiencias no es simultánea en todos los casos y que, a su vez, algunas de ellas remiten incluso a largos períodos de gestación, a otras experiencias que les sirvieron posteriormente de referencia e, incluso, a protagonistas que se sucedieron como directivos de una misma escuela²⁵⁴.

Como ya se ha detallado, los casos inicialmente estudiados para esta tesis fueron tres; intentando, a través de cada uno de ellos, ofrecer un muestreo intencional de los grandes grupos que conforman en Argentina las clases subalternas o, mejor, subalternizadas: los marginados urbanos; la población campesina²⁵⁵ y la de los pueblos originarios (a través de experiencias con tres de ellos). Todos resignificados, como ya se dijo, en sus objetos y re-trabajados a través de nuevos relevamientos. Más allá de estos casos e intentando extender el territorio social de conocimientos desde una lógica de investigación intensiva, se incorporaron ocho experiencias (siete nacionales y una extranjera) que demandaron relevamientos también específicos con la pretensión de ofrecer una visión más amplia y diversificada, no sólo en términos cognitivos sino también en términos de una eventual acción política.

Como también ya se ha consignado, cada uno de estos casos y experiencias ha sido descrito y analizado en sí mismo y anexado al cuerpo principal de esta tesis, en un documento que se ofrece para una lectura analítica de la misma y como base empírica de la investigación que la respalda. Para evitar reiterar una denominación que puede fatigar por su extensión, en adelante las referencias a este Anexo de "Casos y Experiencias" se reemplazarán con la sigla CEA, indicando a continuación la página.

Luego de estos recordatorios y puntualizaciones, cabe precisar que este segundo circuito hermenéutico será recorrido a través de un proceso de análisis

254. Si bien toda la información primaria obtenida para el estudio de los casos y experiencias comenzó a recogerse en 2003, la información secundaria resignificada para los dos casos santafecinos fue relevada en una investigación iniciada en 1995. La experiencia de la escuela santafecina "Peña" (iniciada por Carmen en 1991) remite a dos previas de aquella directora en la década anterior: la de la escuela "Monseñor Vicente Zaspé" o escuela "Del Galpón" y a la de la escuela del barrio "San Agustín" (todavía en dictadura), ambas en la periferia de Santa Fe. Lo realizado a su vez por Vicente como director de la escuela "mocoví" de Recreo (1992), no hubiera sido posible sin el aprendizaje que éste obtuviera con Carmen en la Escuela "Zaspé" y a su paso previo por una escuela rural y por una periférica de Alto Verde, en la costa santafecina. La modalidad de compromiso personal y pedagógico de Daniela con los niños y sus familias en la escuela "Limay" será un precedente insoslayable para el estilo de gestión que caracterizó a Fabio, el director que la sucedió en el cargo.

255. Como ya se ha explicado, el caso pensado como expresión de la población campesina explotada como recurso al servicio de la producción agropecuaria económicamente más significativa de la Argentina (la de la Pampa Húmeda), fue retirado de entre aquellos con los que se sostiene el argumento central de esta tesis y utilizado para diferenciar (en el marco de esta investigación) a las experiencias de educación popular de aquellas que se denominan de educación ciudadana. Sí se han incluido experiencias que, más allá de los casos, trabajan con niños que pertenecen a poblaciones rurales nucleadas en pequeños pueblos y vinculadas –por inclusión o exclusión– a producciones agrarias menos relevantes (patagónicas).

comparativo que habrá de privilegiar los emergentes comprensivo-explicativos que proponga la empiria como la vía principal hacia las referencias teóricas, ya sea en búsqueda de una mayor iluminación o planteando interpelaciones que eventualmente las ponga en entredicho.

CAPÍTULO 1

Los sujetos de opciones y prácticas en sus contextos. Sujetos de necesidades y derechos:

En este Capítulo se habrán de comparar primero los grandes grupos de las clases subalternizadas a las que pertenecen los niños de las escuelas estudiadas como casos y experiencias, desde los agrupamientos, territorios y contextos concretos en que se localizaban al momento en que fueron estudiados. Luego, se describirán y analizarán, también en forma comparada, las situaciones por las que dichos grupos atravesaban y las necesidades y derechos conculcados que aquellas situaciones expresaban.

Para introducir al lector en la atmósfera subjetiva que estas situaciones generaban, tanto en los sujetos investigados como en quien investiga, se proporcionarán algunas imágenes al respecto a manera de contextos de descubrimiento subjetivados.

a) Contextos subjetivados:

En este sentido, a lo ya expuesto sobre el contexto general de descubrimiento en el que se inició el relevamiento específico para esta tesis, resulta indispensable incorporar ahora las precisiones que surgen de los sucesivos contextos de descubrimiento locales en los que tuvieron lugar. Para ello será necesario recuperar –a modo de muestra- algunas voces de los –también sucesivos- conjuntos de sujetos de las experiencias estudiadas como casos (1994-1998; 1998-2002 y 2004-2008), desde lo que surgió de algunos de esos sujetos *revisitados* años más tarde (desde 2003) y desde lo que expresaron los protagonistas de las ocho experiencias *más allá de los casos* (también desde 2003, para las siete argentinas y 2008, para la brasileña). Tanto en los casos como en las experiencias más allá de aquellos, los testimonios remiten a su vez a las trayectorias pedagógicas, sociales y políticas de los protagonistas que las gestaron (años '70 y '80). En una de ellas, situada en el Impenetrable Chaqueño, las exigencias para una comprensión más profunda de la experiencia conocida en terreno obligaron a la reconstrucción completa de la misma, recuperando la voz de actores claves que la precedieron con sus propias prácticas y recorridos existenciales (en particular de una de ellas: Marta), y a retrotraer el relato a comienzos de la década del '70.

Desde estas precisiones, el lector podrá ubicarse no sólo con relación a los referentes empíricos más visibles en que se ha anclado esta investigación, sino a otros más sutiles que, transmitidos por las voces protagónicas de aquellas experiencias, describen las resonancias subjetivas que dichos contextos provocaron en los colectivos sociales de los que precedían los niños, en los mismos directivos y docentes de las escuelas y aún en el sujeto que investiga²⁵⁶. Quizás este modo de ingresar a este segundo circuito hermenéutico aporte a aquello de que no se puede *saber sin comprender y especialmente sin sentir ni ser apasionado*.

• Un vivir contemporáneo a las urgencias revolucionarias de los '70, a la respuesta del terrorismo de estado y a la recuperación del estado de derecho:

Los años vividos en este lapso marcaron un punto de inflexión en las vidas de todos los sujetos cuyas experiencias y testimonios sostienen esta tesis y en las de aquellos por los que optaron en términos pedagógicos y políticos. Más allá del dolor y terror que dejó en ellos cicatrices subjetivas, estos años y, en particular, los de la dictadura, fueron un parte aguas existencial y simbólico.

A continuación se presentan, a modo de flash documentales, algunos testimonios al respecto:

A pedido de Carmen (directora de la Escuela "Peña"), el relato de lo vivido durante la última dictadura militar tiene lugar con el grabador apagado. Su contenido queda en reserva como gesto de respeto por la confianza deparada. Reiniciada la grabación, agrega que de esa época sale con miedos pero fortalecida:

"...sí, muy fortalecida, muy fortalecida, muy fortalecida, no te digo que a lo mejor anímicamente...(..)uno sale con muchos miedos (...)pero en cuanto a la postura y a la defensa de los derechos humanos, de los derechos de los chicos, de esto de trabajar más que nunca por la inclusión (...)fortalecida... [con] mucha más claridad también, ¿no?, en lo que uno defendía..." (Chv1, pág. 14), en CEA: 125-126.

En el Encuentro de Educación Popular en la Escuela Pública (en adelante EPEP 2004), Carmen agrega que trabajar durante aquellos años que denomina de *dictadura y post-dictadura*,

256. Como ya se ha expresado al inicio de este texto, todos ellos no constituyen una exterioridad para quien investiga. Más aún, sin perjuicio de la necesaria vigilancia epistemológica al respecto, el propio investigador debe incorporar como objeto de conocimiento a la misma situación en la que se involucra; situación que a su vez lo comprende en todas las dimensiones en las que piensa e intenta conocer a sus sujetos, los climas de época que a todos afectan e incluso la atmósfera intelectual de la que ha participado y participa.

“fue también a contra pelo, fue también contracorriente porque la mirada de la sociedad, o de algunos sectores de la sociedad, para quienes elegimos ir a trabajar a los sectores populares no es muy benévola y esto me hace acordar a algo que dijo un querido sacerdote de nuestras villas, el padre Osvaldo Catena²⁵⁷, en una oportunidad cuando él también dice por qué eligió ese lugar, ¿no?, y él decía: ‘siempre anhelé vivir fuera del tronco de la sociedad’, y aclaraba, ‘la clase media donde nada pasa, y venirme a la raíz donde se forma y transforma la historia impulsada por el hambre y la sed de justicia de los pobres’; digo esto porque, aparte de enfrentar situaciones difíciles que tenían que ver con todo lo normado y todo lo instituido en las instituciones educativas, también tuvimos-y sobre todo en la época de la dictadura-y aún en los años posteriores o los primeros años de la pos-dictadura también tuvimos que enfrentar este ‘por algo estarán ahí’, o ‘por algo eligieron ir a esos lugares’, en EPEP 2004:1.

En otros casos, la dictadura los fuerza a migrar por temor a persecuciones o en búsqueda de otros aires menos opresivos:

A Vicente, el que sería luego el director de la Escuela “Somos” (*la escuela mocoví*, como la llamaban los vecinos de aquel poblado santafecino), el Golpe del '76 lo encuentra en San Juan, trabajando en un gremio de empleados vitivinícolas: ese día (24 de marzo)

“estaba ejército, gendarmería, todo rodeado y resulta que lo que habían tomado era la sede del gremio en que yo trabajaba (...)lo primero que hicieron fue irse a los gremios, no sé, en ese momento yo creo que buscaban armas, nosotros no teníamos nada pero sufrí ahí, un poco, la violencia (...)de estado, como nos maltrataron (...)nos suspendieron, no sabíamos si seguíamos, no seguíamos, no sabíamos si estábamos sospechados de algo, si nos podían meter presos o no, porque nos hacían declarar y nos dejaban ir y después nos volvían a citar, o sea que estaba en una inseguridad que no sabía qué hacer y entonces en ese momento yo dije, bueno, voy a retomar algo que dejé, que es estudiar y me (...)me voy a ir a Córdoba a seguir la carrera y... así que me vine a Córdoba en el '76 y después seguí derecho en Santa Fe”(Vhv2, págs. 4 y 7, en CEA:215-216.

Para Daniela, la que años más tarde sería directora de las escuelas

257. Sacerdote *villero* de Santa Fe que, en 1967, adhiere al “Mensaje de los 18 obispos” de distintos continentes que dio inicio al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (en una nómina que inicia Don Hélder Câmara, arzobispo de Recife, Brasil). Catena será luego su Secretario General en Argentina.

patagónicas de "Limay" y "Allen", esos años la obligaron a decidir qué estudiar y dónde trabajar:

"... no sé, en otro momento, en otra coyuntura hubiese seguido Filosofía, hubiese seguido Literatura, una cosa así, pero bueno, tuve muy buenos profesores en el Secundario que me dijeron que no, que no me convenía, que les parecía que era ponerme muy en riesgo, porque de todos modos no iba a cubrir..., cómo se podían llegar a desarrollar las clases en ese momento no iban a cubrir mis expectativas y qué sé yo..., conclusión: [...] ...Primaria, que también me gustaba y me brindaba la posibilidad en corto tiempo de irme de Rosario, y bueno [...] ...pude la carrera y al momento de irme pensé, sí, pensé, en qué lugar, y bueno, pensé en el sur, eso no sé muy bien por qué, [...] ...amigos, no tenía conocidos, no tenía nada, me anoté, así...— ("D", pág. 18). "¿Rosario estaba en una situación muy asfixiante...? — Sí, para mí era muy asfixiante, desde lo familiar con tíos desaparecidos, desde la escuela con compañeros desaparecidos, con profesores desaparecidos, toda mi secundaria en pleno centro, en el Normal 2, que es la escuela que está justo frente a la Jefatura de Policía y al Comando del Tercer Cuerpo, o sea, todo una cuestión signada por, bueno..., el pedido de documento, el temor permanente, el tener que caminar cuadras en pleno centro para tomar un colectivo, todo el tiempo, porque eran unas manzanas..., las manzanas aledañas a nuestro colegio estuvieron cerradas durante años, era una situación..., a mí me afectaba muchísimo, digamos, desde lo personal por cuestiones bien objetivas y también ese ambiente, ese aire— opresivo— era muy opresivo, así que bueno, el irme era una necesidad" (Ibídem, pág. 19), en CEA:271.

También para Paula, apenas una adolescente que ya militaba en el Conurbano y que años más tarde sería la Vicedirectora de la escuela *mocoví*, aquellos años evocan, como en el caso de Daniela, desarraigos y pérdidas muy dolorosas, las de M..., su mejor amigo:

"M... que era dos años más grande, me acuerdo, una vez íbamos caminando me dice: "te quiero regalar un libro", entramos en una librería y dice: "elegí un libro", miro así, ¿qué es lo que elijo?: Pedagogía del Oprimido, ¡qué libro!, estaba yo, antes de los 15"(P, pág. 21) en CEA:221 (...)lo veo en la Villa de 3 de Febrero a la cual fuimos de la mano de estos curas[separatistas catalanes emigrados], entonces empezamos a trabajar en la villa(...)una vez[años más tarde] fui a ver si lo localizaba a M..., fui

a la farmacia del padre, **y el padre me dice: 'acá no vive ningún M...L..., M... L... no existe', ya estábamos en el período negro, ya me había venido a vivir a Santa Fe, había vuelto, y fui a preguntar por él y no supe más nada de él, cuando yo me vengo después del 5° año, pero sí vi el apellido [de él portado por] una de las Abuelas de Plaza de Mayo: L..."**(P, pág. 21) en CEA:221.

Aquellos años fueron también decisivos para Milagros, años en los que perdió su inocencia política y tomó las decisiones que derivarían en su opción de vida por los niños wichis, en el Impenetrable Chaqueño:

"En el magisterio, desde el curso de ingreso, me llamó la atención una compañera [G...], que estaba embarazada, que era un poco mayor que el resto y que tenía una mirada terriblemente triste o intensa o profunda, no sé. Habló un día después que yo le preguntara a la profe del ingreso si acaso la 'educabilidad', concepto que nos estaba enseñando, no estaría limitada en los colegios militares o en los confesionales. La profe dijo que no, pero me di cuenta que después prácticamente daba clases para mí. G... insistió, argumentó y discutió más. Nos estábamos haciendo amigas cuando me planteó que ella había estado presa y que yo tenía que saber que por ser amiga de ella a mí me estarían vigilando los servicios. Ahí sí que no entendía nada de lo que estaba hablando. Por supuesto que le dije que claro que de todas maneras quería ser su amiga. Y ahí se me abrió otro mundo: el mundo político, de la dictadura, de las desapariciones, de las torturas, de los relatos de lo vivido en Devoto, de su novio, también preso y liberado (que era su actual pareja y lo fue hasta hace pocos años que murió rodeado de amor de G... y sus cinco hijas), de su hermana y su cuñado asesinados al frente de su casa, y de su sobrina criada por los abuelos mientras ella estaba presa. Leí las cartas que enviaba y recibía y conocí a muchos amigos y amigas que estaban regresando al país y algunos sobrevivientes. Todos apenas mayores que yo" ("MZ", Historia de Vida, págs. 3 y 4) en CEA:355.

• **Apostar a la democracia:**

Tras la imposibilidad de mantenerse en el poder tras la aventura de Malvinas, los militares debieron negociar con los civiles una retirada *honrosa* abriendo las puertas a la reinstauración de las instituciones del Estado de Derecho.

Algunos como Fabio, el que luego abrazaría en el sur a la docencia y al

sindicalismo como una sola militancia²⁵⁸, intentaron avanzar más allá de una recuperación formal de la democracia:

"yo (...)empiezo a trabajar [como docente] en épocas de la dictadura, en el Gran Buenos Aires; trabajo en Libertad, Partido de Merlo, después en Ituzaingó, en zonas muy alejadas, y lo primero que empiezo a hacer paralelamente es militar gremialmente, ¿no?— y bueno, digamos, como una cuestión de ser parte de un mismo trabajo, ¿no?, digamos, y bueno, apostando muy fuertemente a la recuperación de la democracia, participando en..., digamos, cuanta posibilidad de participar se nos ofrecía, ¿no? (F. pág. 11)"... pertenezco a esa generación que llegó tarde a los ´70 y que apostó realmente en la democracia a cimentarla, profundizarla, y a poder ir canalizando esa ansia de transformación junto con otros en un ambiente distinto (...)"... hoy parecemos dinosaurios, ¿no?, los que en los distintos ámbitos seguimos reivindicando lo colectivo como una forma superadora de lo individual y seguimos apostando y creyendo a esto, ¿no?, a recuperar un nosotros dónde poder pelear desde un lugar distinto" (Fabio, págs. 11 y 13), en CEA: 279.

• **Las marcas de los '90:**

"Los argentinos comparten la experiencia histórica de la lucha peronismo/ antiperonismo, la experiencia de la imposibilidad de la convivencia política durante décadas, la experiencia del genocidio, la experiencia de la inestabilidad institucional, la experiencia de la hiperinflación, la experiencia de la convertibilidad, la experiencia del 'corralito', entre muchas otras cosas. Si pretendiéramos sintetizar, quizás podríamos afirmar que en la experiencia reciente los argentinos comparten la hiperinflación (como disgregación económica de la sociedad) y comparten el genocidio (como disgregación política de la sociedad). Es decir, **el terrorismo de Estado y el terrorismo económico**²⁵⁹. La paradoja es que justamente un conjunto de personas que comparten básicamente experiencias disgregadoras tienen en común haber vivido esos procesos y estar atravesados por ellos. ¿Están atravesados del mismo modo?" (Grimson, Alejandro: 2004:181).

Este texto, contemporáneo al relevamiento del grueso de los testimonios para esta tesis, coincide con lo constatado empíricamente en ella y responde

258. Como director de la escuela "Limay".

259. Destacado en negrita me pertenece.

negativamente a la pregunta anterior. En un país profundamente desigual como Argentina, los *nuevos pobres* urbanos, abruptamente sumados a los estructurales; los pequeños productores quebrados de la Patagonia, proletarizados primero y desempleados después; los mocovíes a punto de ver sus terrenos de Recreo convertidos en un parque industrial, en lugar de la propiedad comunitaria de la tierra a la que aspiraban por una ley de reparación histórica, son algunas de las tantas respuestas que surgen de este estudio a la pregunta de Grimson.

En efecto, esta investigación está marcada por la incidencia que tuvieron, en los sujetos individuales y colectivos analizados, las políticas neoliberales de los '90, cuya implementación comenzó durante la última dictadura (la que intentó legitimar su golpe con el combate a una insurgencia ya derrotada), y esta incidencia se hizo visible, tanto por la violencia de las condiciones materiales y simbólicas que los afectaron, como por las reacciones y producciones culturales que en algunos de estos sujetos generaron.

El auge de estas políticas (Reformas Educativas incluidas) constituyó entonces el contexto de descubrimiento de la investigación utilizada como información secundaria para los dos casos que sostienen el núcleo argumentativo de esta tesis (las escuelas "Peña" y "Somos", de la provincia de Santa Fe), y las secuelas de miseria, represión y muerte en que desembocó su crisis, marcó todos los relevamientos específicos con los que estos casos fueron resignificados y todos los que se realizaron más allá de ellos.

Sobre los nuevos pobres y migrantes que en la periferia santafecina de los '90 se asentaban en los barrios del entorno social de la Escuela "Peña", quien fuera su directora recuerda:

"estaban desarmados también; la gente que viene a los barrios, así, a formar villas, viene de todo..., cómo es la palabra...la palabra es **desarraigados; desarraigados; estaban desarraigados; gente que recién empieza ubicarse en un lugar **¡y en qué condiciones!**" (C2, pág. 5), en CEA: 81).**

En una geografía más brutal, otros eran empujados a relocalizarse a través de planes de *vivienda social* a zonas despreciadas por la especulación inmobiliaria: "*lugar inhóspito, donde todo es más difícil por las características del terreno, el clima, la lejanía del centro (...)* 400 familias que fueron desalojadas de diferentes zonas precarias de la ciudad y guardan "*un profundo resentimiento por ser sacadas del lugar donde desde siempre habían vivido, y con el agravante de la lejanía que aumenta el enorme desempleo y las hace sentir casi en un ghetto*" (Salese, A. y otros: 2000: 67, refiriéndose a las consecuencias de las políticas

urbanas de los '90 en uno de los barrios de Bariloche donde la organización social "Gente Nueva" había construido una de sus escuelas), en CEA: 371. Para quienes sólo conocen el rostro que la Patagonia ofrece a los turistas, es preciso recordar que en ella "la pobreza y la miseria adoptan su rostro más cruel cuando en invierno las calles y senderos se cubren de lodo, hielo y nieve y la leña disponible no es suficiente para calefaccionar las viviendas" (Ibídem).

"Durante el 'Menemismo', recuerda 'G.B.' [de la misma organización social], hubo un declinar de estos procesos de movilización social "...**nos fuimos como replegando** (...) con profundos dolores por falta de pago, por las familias que se empezaron a deteriorar (...) no quiere decir que ahora se haya terminado ni mucho menos [2003] pero creo que se está como reviviendo una mirada más de mirar al otro de una manera fraterna y solidaria" ("G.B.", pág. 3) en CEA: 367.

• **Crisis y desenlace de desocupación, miseria, represión y muerte:**

"...en el año 2003, a medida que nos aproximábamos a Gonzáles Catán [Partido de la Matanza] por la ruta nacional N° 3, María, la directora de la Escuela, iba describiendo, kilómetro tras kilómetro, la historia reciente de desindustrialización y desempleo que había dejado el saqueo neoliberal. Así, a la marginación estructural de esta población del Conurbano, se había sumado una miseria abrupta, cuyas secuelas eran visualmente constatables. También ingresábamos a uno de los territorios más representativos de la historia política de la Argentina reciente, una historia de manipulación clientelar y resistencia social cuyo clímax se había alcanzado hacía tan sólo dos años" (Ver CEA: 297).

Refiriéndose al desempleo y la pobreza abrupta que generó la crisis del 2001,

María recuerda que insistió en que la escuela fuera el lugar para que las familias implementaran sus estrategias de sobrevivencia: "**ahí fue necesario posicionarse y decir: el barrio lo necesita, la escuela es del barrio, este espacio está** (...) [y] en la escuela hubo trueque—¿hubo club de trueque?— **hubo club del trueque (...) los sábados, más de 1000 personas se juntaban acá...**(...) No fue una decisión fácil[agrega], y se tomó luego de arduas discusiones entre los docentes y los propios padres"(MC., pág. 5), en CEA:299.

En la Escuela "Varela", ubicada en el barrio El Parque, a más de 10 kms. del centro de Florencio Varela, otro partido del Conurbano, las consecuencias no habían sido más benignas:

la población escolar –relata Mora, su directora- estaba "**conformada por tres subgrupos: la población de los monoblocks, 'las casitas', como le**

dicen todos de los alrededores **y el asentamiento, (...) que es el tercer grupo** que se incorpora [más recientemente] a la escuela..."(M.FV, pág.2). Estos subgrupos, otrora bien diferenciados socialmente, habían comenzado a homogeneizarse en términos socioeconómicos: "...mucho gente de los monoblocks también se empezó a incorporar a la escuela, dejaron de concurrir a las escuelas privadas (...) **las características socioeconómicas empezaron a ser las mismas porque empezaron a quedar la gente desocupada, porque las empresas de la zona empezaron a cerrar, con las mismas carencias económicas que el resto, con situaciones de violencia, de maltrato...**, así que como que ahora, si bien sigue estando esas tres divisiones en cuanto a las características habitacionales, las características de la población sí son más homogéneas" (Ibídem), en CEA:310.

"...al momento de estos testimonios promediaba el año 2003 y esta directora [Escuela de Florencio Varela], como educadora y trabajadora, daba cuenta de las marcas subjetivas de años de precarización laboral, malestar docente, pobreza y miseria de su entorno escolar, violencia social y familiar, suicidios juveniles y ex-alumnas que regresaban a la escuela como madres adolescentes para mostrar su hijos y relatar sus historias de obstinada sobrevivencia:

"estoy bastante pesimista(...)el otro día vinieron chicos a pedirnos constancias de alumno regular para trabajar de piqueteros; creo que en este momento también los piquetes se están transformando en una salida laboral [sonríe con tristeza](...)a los chicos no les pagan, les dan una bolsa de alimento con la condición de..., bueno, además de participar de los piquetes, los sábados hacen encuentros donde charlan y demás, y les dan una bolsa de alimento (...)les ponen como requisito que tienen que estar yendo a la escuela (...)pasa por ahí, más por una cuestión de sobrevivencia que por una cuestión de una defensa de los derechos (...)vos hablás con los chicos y los chicos por ahí o te dicen que van a dejar la escuela porque van a salir a trabajar, no hay esta cosa de decir: 'no, vamos a seguir peleando porque nosotros realmente necesitamos..., merecemos educación, merecemos condiciones dignas de vida', es muy fuerte todo lo otro (...)no voy a seguir estudiando, me voy a ir a trabajar(...)no voy a seguir estudiando", es muy fuerte eso, y además esto de no ver futuro, de no ver..., no ver realmente para qué es importante seguir estudiando, además como una resignación también" (...) me parece que, en el medio, nuestra palabra o nuestras acciones a veces se desdibujan bastante y se pierden bastante " (Mora pág. 17), en CEA:313.

• **Entre tragedias sociales y catástrofes 'naturales':**

El contexto de descubrimiento (o de redescubrimiento) en que tuvieron lugar las entrevistas con los principales protagonistas de los casos santafecinos no pudo ser más denso en términos de significados: el reencuentro con aquellos actores tuvo lugar cuando, a las secuelas todavía visibles de la crisis del 2001 se le sobrepuso la catástrofe 'natural'²⁶⁰ más grave que padecieron los habitantes de Santa Fe desde comienzos del siglo XX y las entrevistas se sucedieron en el local del gremio docente de AMSAFE, entre montañas de zapatos y ropa que los maestros de la ciudad estaban clasificando para organizar la ayuda a la población. A diferencia de las históricas inundaciones provocadas por el desborde del río Paraná, ésta sorprendió desde uno de sus afluentes, el río Salado.

Como puede leerse en el CEA:13, la llamada *Lonja del Salado* fue el escenario en el que transcurrió la mayor parte de la vida profesional de 'C', el personaje central de este caso [la Escuela "Peña"], como maestra y directora de una sucesión de escuelas que se localizan en este paisaje suburbano y en el que el río Salado se constituye en el referente obligado para explicar la radicación de gran parte de los barrios más pobres y marginados de esta capital provincial y de otras localidades de su curso superior. En otras zonas de la ciudad, es el Paraná el que delimita los asentamientos y sus costas e islas son el hábitat en el que la lucha por la sobrevivencia fue adquiriendo rasgos culturales específicos".

"De esta manera será el agua, como amenaza, la que establecerá los límites de un territorio devaluado por el riesgo constante de inundaciones, la que trazará la frontera entre miseria y pobreza. Será el agua como riesgo latente parte de la experiencia de los que combinan, (...) vivir en las márgenes y en la exclusión; (...) haber sido empujados a los espacios donde todos los beneficios de la vida urbana se precarizan y, para muchos, (...) haber sido excluidos de aquello que en gran medida los constituye en su condición humana: el trabajo. En síntesis: **el agua delimitando los territorios donde mucha gente ha ido subjetivando una cultura de la precariedad como destino**".

"Estos son los márgenes, estos son los bordes de una sociedad urbana en la que, como en muchas otras, la injusticia se ha naturalizado hasta confundirse con el paisaje y en la que la denuncia, al ritmo de periódicas catástrofes naturales y tragedias sociales, irrumpe cada tanto, sacudiendo la trama que ha tejido un estilo de relación entre política y pobreza, cuyo arraigo también aporta a una suerte de ecología perversa entre naturaleza y cultura. Es esta trama estructural

260. Durante aquellos años especialistas locales afirmaron que la inundación pudo ser evitada con un conjunto de obras de defensa complementarias y de mantenimiento de las existentes.

la que aún no ha podido romper una lucha social que, aunque fragmentaria y oscilante en su visibilidad, acumula ya una historia de silenciosas heroicidades escritas en la memoria de su ciudad", (CEA:15).

• **Los sobrevivientes del exterminio del siglo XIX, el contexto de descubrimiento más oprobioso:**

El caso de la Escuela "Somos", que atiende a niños de una migración mocoví -también resignificado para esta tesis-, aportó el contexto de descubrimiento más ignominioso. Al respecto puede leerse en el Anexo: "...la etnia mocoví y dentro de esta región santafecina, Recreo, como otros pueblos próximos, son hoy asiento de las sombras errantes del "último malón" que conoció el litoral argentino, postrera rebelión de esta etnia, que tuvo lugar en San Javier, una pequeña localidad costera que fuera en sus orígenes una reducción de los jesuitas, a unos 160 kilómetros hacia el norte²⁶¹. Los protagonistas de este levantamiento fueron los abuelos de quienes hoy doblan la cerviz en los surcos de las quintas santafecinas junto a sus mujeres y a sus hijos, ex alumnos de la Escuela "Somos". Desde entonces, una vez más y como hace cinco siglos, la estrategia fue el silencio: "...un anciano nos dijo (...) nosotros podemos contar todo esto porque lo hemos callado" recuerda Vicente [el director] (V2, pág. 10). De tanto en tanto, en las *sentadas*²⁶² de su intimidad, los más viejos transmiten estos recuerdos que mantienen en el rescoldo de la memoria colectiva, brasas aún encendidas de una antigua identidad" (CEA:139-140).

• **Después de la crisis, con un dios que había llegado para pocos:**

En una zona del fértil campo entrerriano, se encuentra la Escuela "Huellas" ("el caso que no fue"). "Los alumnos proceden de familias de pequeños y medianos agricultores, tamberos, ladrilleros, pescadores y hacheros. El análisis de las prácticas institucionales y sus límites tuvo lugar en un período de auge de la soja como una de las producciones más rentables de la zona.

"Los cultivos de soja y de otros granos que cotizan en bolsa como commodities han ido desplazando al bosque nativo residual y su creciente rentabilidad ha transformado el nivel de vida de algunos pequeños y medianos agricultores cuyos hijos concurren a esta Escuela. La contracara social de estos son los hacheros que aún viven del desmonte y arrastran toda una vida de explotación que ha dejado sus marcas en el gesto sumiso y la mirada baja de sus familias.

261. De la ciudad de Santa Fe.

262. La *sentada* expresa un modo comunitario y participativo de deliberar y tomar decisiones a nivel del clan familiar o de toda una colectividad, en la que los convocados se sientan en círculo como modo significar la ausencia de cabeceras.

"Acá Dios no llegó, dijo Leda, la directora de la Escuela "Huellas", (Registro de recorrida por la zona, 2006). Entre estas polaridades, median los tamberos y chacareros con producciones más diversificadas, los peones que trabajan en estas explotaciones, los ladrilleros que sobreviven de esta antigua artesanía y los pescadores y desocupados (sostenidos estos últimos por la acción asistencial del Estado); unos y otros habitantes de un exangüe poblado próximo", en CEA: 234.

• ***Fuera del país, una lucha contagiosa en una atmósfera opresiva:***

En el Estado de Río Grande do Sul, la "justicia estadual, por su parte, intenta judicializar la lucha de los militantes del MST y declarar ilegal al movimiento. Su discurso argumentativo sigue la doctrina de seguridad nacional que implantó la dictadura depuesta en 1985 y, entre las pruebas del carácter *subversivo* del movimiento, se menciona el uso de textos de Paulo Freire en la formación de sus dirigentes (sic). Los entrevistados transmiten esta atmósfera opresiva del exterior que respiran subjetivamente²⁶³, pero el modo de asumir su cotidianeidad al interior del Movimiento contagia energías", en CEA: 386.

• ***Directores y docentes, entre la confrontación y el repliegue:***

Como revelan estos registros, los contextos de descubrimiento en que se tomó contacto con estas experiencias fueron tan duros, tan violentos, que la mayoría de los protagonistas de esta tesis tuvo que hacer un gran esfuerzo para sobreponerse a la sensación de malestar; algunos tuvieron momentos de repliegue en su militancia y otros de un cierto desaliento pero, la mayoría, de obstinada resistencia y confrontación reactiva; todos superaron el trance, pero ninguno seguramente salió indemne de él; tampoco el que escribe.

En este sentido y cerrando este primer contacto con la voz y el contexto de los sujetos de esta tesis, cabe recuperar la de una luchadora que nunca dejó de embestir al poder y *jugarse* por sus pibes:

"...cuando vos te acostás a la noche pensás: hoy los chicos comieron re bien, no por mí, no por mí, por la gente que tengo en la escuela, por el personal del comedor, por el enfrentamiento con el gobierno para las partidas de comedores, porque ahí después nos aumentaron las partidas después de este problema acá, cuando le dije al ministro (se refiere a una oportunidad en la que el Ministro de Educación de la

263. Al momento de describir este contexto de época, el PT había vuelto al gobierno del Estado de la mano de Tarso Genro, ex prefecto de Porto Alegre en dos períodos. En cambio, en la ciudad capital, este partido sigue aún sin obtener el voto popular desde 2005. A nivel Federal, el PT continuaba gobernando en la persona de Dilma Rousseff, sorprendida por protestas sociales diversas y luego depuesta por un *golpe parlamentario*. En este marco de tensiones y distensiones, el MST continuaba su lucha.

Provincia visita el comedor de la escuela): "**¿quiere comer ministro?**", "**no gracias...**", "**claro, usted no va a comer esta comida de 60 centavos, a usted le dan \$40...**", porque a todo esto se destapa la olla de que cobraban \$40 por día de viáticos para almorzar— [ríe]para las comidas;(…) **al día siguiente nos aumentaron a \$85 las partidas de comedores**" (E., pág.16),en CEA:43-44.

En síntesis, un contexto de descubrimiento de docentes argentinos para los cuales el terrorismo de estado fue un parte aguas en sus vidas y del que salieron fortalecidos en sus convicciones; que trabajaron y trabajan para desnaturalizar la precariedad y la exclusión como destino, para recuperar la autoestima y el protagonismo en los sobrevivientes genocidio indígena e intentar proponer alternativas al patriarcado conservador y autoritario de la cultura campesina. Fuera del país, educadores militantes que contagian energías en la lucha por la propiedad de la tierra, aun cuando se los quiera criminalizar por ejercer para ello una coerción legítima y por sostener un discurso pedagógico que para muchos sigue siendo subversivo.

b) Sujetos de opciones y prácticas, en contextos:

Introducido el lector en las atmósferas subjetivas que se *respiraron* en los distintos contextos de descubrimiento que se sucedieron a lo largo de esta investigación²⁶⁴, cabe ahora iniciar el análisis transversal comparado de los sujetos colectivos por los que optaron los directores y docentes de las escuelas que con ellos trabajaron, ubicándolos, claro está, en sus respectivos ámbitos de tiempo y lugar.

Este cotejo tendrá lugar estableciendo primero lo que todos ellos tienen en común como integrantes de las clases subalternas y luego, lo que los asemeja y diferencia al interior de cada grupo de clase.

• Todos, objetos de explotación:

Ciertamente que todos los colectivos por lo que optaron los protagonistas de esta tesis tienen en común su pertenencia a las clases subalternas, pero esto no pasaría de ser una descripción socio-crítica, sino se recordara que esta pertenencia ha sido fruto de una historia de relaciones de poder profundamente asimétrica, en la que una clase dominante –combinando persuasión y coerción, es decir, combinando estrategias diferentes en el ejercicio del poder, las ha colocado. Por eso aquí se insiste en la categoría política de *clases subalternizadas*.

264. Compartidos con los protagonistas en distintos momentos durante períodos que, en algunos casos, superan los quince años y tomados de sus relatos que, también según casos, superan los cincuenta (siempre hablando de los contextos de las prácticas objeto de esta tesis; no de sus trayectorias biográficas que, obviamente, fueron más dilatadas en algunos casos).

Pero esto, a su vez, sólo sería la descripción de un ejercicio perverso del poder, sino se recordara que, ante todo, este ejercicio ha tenido un sentido construido a lo largo de una historia específica de relaciones de clase que puede ser reconstruida en referencia a distintas coordenadas espacio-temporales. El sentido que permite comprender cada historia en su contexto ha sido y sigue siendo la **explotación**.

Ser o haber sido ante todo objetos de explotación es, entonces, lo que todos los grupos subalternizados han tenido o tienen en común²⁶⁵. Pero lo eran o lo son porque entonces (al momento de los relevamientos) mantenían o habían mantenido una relación social cotidiana con quienes los explotaban y esta relación, en lo profundo, ha remitido y remite a un tipo de vínculo de trabajo dentro de un sistema de producción (González Casanova, Pablo: 2006).

Pero la empiria también permite recordar que esta categoría, central para el pensamiento crítico, por ser -como todas- una categoría histórica, está también sujeta a las contingencias del devenir; y esto resulta más claro si el propio pensamiento se descentra del occidental europeo y hace el esfuerzo de descolonizar su mirada para hacerla más planetaria.

En efecto, lo que surge de los grupos sociales de pertenencia de los niños de las escuelas estudiadas, es que -desde una perspectiva histórica- algunos de estos grupos ni siquiera habían sido previstos como sujetos de explotación y se incorporaron como tales en tiempos relativamente cercanos (los pueblos originarios); otros habían dejado de serlo en un contexto que permite dudar seriamente si en realidad deben ser ahora contados -al menos algunos- en los *ejércitos de reserva*²⁶⁶ o están destinados a sumarse a los *condenados de la tierra*, pero esta vez como los desechables de la especie humana (los marginados urbanos), y otros, dejarán de serlo por la lógica impresa a la innovación tecnológica -orientada a una prescindencia creciente del *recurso humano*- y, además, por otras lógicas más brutales que, aunque ya previstas por los analistas, han cobrado una virulencia que no deja de sorprender: la exclusión con violencia racista, sexista y clasista, una vez más en la historia, pero esta vez con regresiones a posturas proteccionistas que incluso colisionan

265. Si los casos y experiencias que sostienen el argumento central de esta tesis hubieran incluido a prácticas de educación popular con niños de clases medias, esto hubiera exigido un análisis más complejo; porque habría que haber distinguido -al interior de éstas- entre quienes pertenecían a las clases populares explotadas, quienes eran simultáneamente explotados y cómplices de la explotación y quienes eran los que colaboraban francamente con ésta, gerenciándola. En las relaciones de poder y hegemonía cultural de los grupos de clase media rural sobre los subalternos, con sus particularidades de intereses y rasgos culturales contradictorios (reproducidas en parte cotidianamente entre los niños y docentes de la Escuela "Huellas" de la zona sojera entrerriana), se explicaría en parte el haber tenido que retirar a esta escuela ("el caso que no fue") como uno de los sostenes empíricos de aquel argumento.

266. Ver cita anterior a pie de página sobre este concepto.

con la ideología del *destino manifiesto* del Imperio²⁶⁷. Estos son, en términos generales, todos los que pueden ser reemplazables por procesos de producción robotizados (el típico obrero calificado de la cinta de montaje y otros semejantes, ajenos a esta tesis) y derivados a trabajos de servicio a personas, con crecientes dificultades para quienes no se avengan a la cosificación de sus cuerpos, al trato servil o a vivir bajo sospecha. En relación específica con esta investigación, estos serían los pequeños productores y artesanos urbanos y rurales; los pescadores minoristas, los hacheros, los ladrilleros, etc.

Es decir, que lo que tienen en común estos colectivos es ser **sujetos de una explotación en la incertidumbre**: la incertidumbre de si dejarán de serlo, si lo serán en condiciones aún más aberrantes o si, incluso, el futuro los situará en sujetos de un exterminio programado²⁶⁸. El modo en que transiten esta incertidumbre probablemente difiera, como ya se ha anticipado, según el grupo social en que se ubiquen como clase subalternizada, la trayectoria histórica que los condicione y el contexto en el que se sitúen en cada uno de sus presentes.

Todo esto, a menos que las múltiples rebeldías que recorren el planeta perciban que la diversidad de sus reivindicaciones las fragmentan en su capacidad de organización y lucha y les dificultan la percepción de que el reconocimiento de sus derechos es contradictorio con la lógica del orden dominante -ahora en su fase capitalista neoliberal- cuya voracidad insaciable y su carácter depredador insustentable, parece arrojar a dominadores y dominados a un mismo torrente de la historia, a la vez genocida y suicida. Estas rebeldías atraviesan en parte a cada uno de los grupos sociales comprendidos en esta tesis; con más fuerza en los territorios urbanos, débilmente en los rurales (con excepción de los integrados al MOCASE, experiencia no incorporada a esta tesis, y al MST, incorporada con propósitos de triangulación).

Estas reflexiones han sido provocadas, particularmente, por las observaciones y relatos obtenidos de los casos y experiencias incluidas en esta investigación. Para exponerlas, se comenzará -siempre que sea posible- por los casos y luego por las experiencias, habida cuenta de la mayor consistencia teórica que se ha atribuido a los primeros.

En relación con los pueblos originarios, sus abuelos y bisabuelos (para no retroceder a los tiempos de la conquista y la colonización) sufrieron las

267. Esto último es sólo un atisbo a título de advertencia, dado que al respecto se carece de un mínimo de perspectiva histórica y -por ende- de referencias teóricas, por tratarse de un fenómeno reciente, dentro de una dinámica de la historia que parece, además, en proceso de aceleración.

268. Recuérdese que esta tesis estudia casos y experiencias con los grupos que sufren las condiciones más precarias, más aberrantes de vida dentro de las clases subalternas.

consecuencias ya expuestas de no haber sido ni siquiera previstos dentro de la *barbarie* a civilizar y, por ende a explotar. Para ellos sólo cabía el exterminio programado. Luego, a los que sobrevivieron, derrotados y doblegados, la picardía de la elite de la época les tenía reservado el *destino* de servir como la mano de obra más barata y dócil concebible:

Sobre los mocovíes o moqoit, cabe recordar la cita ya tomada de una obra del Gral. Victorica (Ministro de Guerra y Marina de J.A. Roca):

"Difícil será ahora que las tribus se reorganicen bajo la impresión del escarmiento sufrido (...) sus miembros dispersos se apresuraron a acogerse a la benevolencia de las autoridades, acudiendo a las reducciones o los obrajes donde ya existen muchos de ellos disfrutando de los beneficios de la civilización (...) No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera" (Op. cit.).

Alejo, el Jefe de la Comunidad Mocoví de Recreo, maestro de lengua en el Caso de la Escuela "Somos"²⁶⁹, relata que a medida que se los iba desalojando de sus territorios ancestrales en el Chaco, fueron migrando hacia donde encontraban tierras fiscales en dónde experimentaban la sensación de viejas libertades. Al respecto recuerda que hasta su adolescencia pudo vivir de esa forma:

"...vivimos como realmente vivía el aborigen, ¿no?, vivíamos de la caza, de la pesca; los trabajos vamos a decir materiales eran muy pocos, porque en realidad teníamos nuestra fuente de alimentación, ¿no?, así que por lo tanto lo otro no era tan necesario, y entonces uno al haber vivido eso en realidad vienen a vivir acá [se refiere a Recreo] donde en realidad está dominado por el sistema y tiene que acatar a la orden del sistema, o sea que nosotros no vivimos libres (...) mejorar la calidad de vida acá no sé si vamos a mejorar o vamos a empeorar, cuando más nos metemos en el sistema, cuando más caemos presos del sistema, nuestras formas organizativas antiguas nada que ver con el sistema." (A, pág. 14, en CEA: 141.

Cuando las primeras familias llegaron a la zona de Recreo y comenzaron a trabajar en las quintas que proveen verduras a la ciudad de Santa Fe, se sintieron:

"...más que peón un esclavo" (A, pág. 13), porque "...el aborigen lo que plantea es que tenga un lugar donde se sienta libre, que tenga un lugar

269. "C", en la grafía acordada entre la comunidad aborigen y la escuela. En este texto, por razones prácticas, se decidió utilizar la primera letra de la grafía que adoptó finalmente este establecimiento para sus comunicaciones habituales, es decir, la letra K.

para ir a cazar libremente, sin que le anden diciendo: 'bueno..., acá no podés entrar porque esto no es tuyo, acá no podés pasar **porque esto no te pertenece**'; **porque todo hoy en día se mide de esa forma, ¿no?**" (A, pág. 13), en CEA:140.

Esto debe ponerse en el contexto de alguien cuyos abuelos fueron protagonistas del último levantamiento o "último malón" de San Javier (norte santafecino) y, aunque allanado a las propuestas de valores cristianos de los pastores evangélicos, sigue alentando una sorda rebeldía.

En cuanto a los registros relativos a la explotación de los aborígenes wichis (Experiencia de El Sauzalito), ésta fue tan o más brutal:

"Desalojados de sus antiguos territorios de caza, los wichis subsisten mediante el trueque de algunos cueros y como mano de obra golondrina para la cosecha del algodón. Año a año, caminan semanas con sus niños a cuestas para llegar a las plantaciones. Muchos, enfermos, quedan en el camino²⁷⁰. **"¡Cuándo se oirán sus voces acalladas vomitando la furia de generaciones engañadas! Reclamos de pobre campanas de palo y trapo, años de soñar en espiral saliendo y volviendo al mismo lugar"**²⁷¹. No hay para ellos médicos ni escuelas. Invisibilizados cultural y físicamente en el monte caliente y polvoriento (la sequía puede durar meses y el suelo se cubre por una espesa capa de "tierra talco"), han sido condenados a su extinción. **"...escúcheme, toda esa gente son seres a-históricos, que ya deberían haber muerto hace mucho tiempo y que solamente viven por algún error de la historia. Hay que dejar que se terminen de morir de una buena vez"** le dijo un día un abogado del INTA de Sáenz Peña a la monja e ingeniera agrónoma Guillermina Hagen Montes de Oca que lideraba por entonces aquella Misión²⁷².

Para los wichís, *gente que se traslada o se mueve*²⁷³ por ser nómades recolectores, sembrar para producir **"está totalmente fuera de los**

270. Relato sobre la situación previa a la llegada de los pioneros de la Experiencia de El Sauzalito (década del '70).

271. Amilibia, Nelly, ex pediatra del Hospital de El Sauzalito, Impenetrable Chaqueño, en su obra literaria "Siembra seca, relatos interculturales"; 2013, pág. 38, Victoria, Entre Ríos (lugar de residencia actual).

272. Lanusse, Lucas: Cristo revolucionario – La Iglesia militante; Vergara, 2007, pág. 117.

273. Significado del vocablo wichí.

parámetros culturales (...) desde lo que es su cultura no modifican la naturaleza, o sea que viven en una gran armonía con la naturaleza porque..., incluso en la palabra **mariscar, tomar de la naturaleza (...)** toman pescados del río, toman aves, carnes, toman frutos, toman raíces, esa **ha sido la base de la alimentación durante miles de años**, y el monte en este momento (...) está empobrecido, y además **del monte no viven sólo ellos, viven criollos que además ocuparon sus terrenos para poner vacas**, y donde están los criollos no están los paisanos [aborígenes], porque **ellos necesitan su espacio para la propia economía de subsistencia del territorio (...); pero el monte está empobrecido**, si ellos tomaran la alimentación del monte no les alcanzaría porque además antes no vivían en el pueblo, antes caminaban, se desplazaban"("MZ", págs.32 y 33).

Por eso, para ellos "**...el mundo de la política aparece como el monte rico para mariscar**, entonces en la medida que ellos pueden, van a tratar de mariscar, si va gente nueva van a decir: 'nosotros acá sufrimos mucho, y acá... ¿vos no tenés una zapatilla para mi chango?' (Ibídem), en CEA:332.

En la experiencia de la Escuela "Del Peñón", un grupo de los otrora aguerridos mapuches, sobrevive en el paraje del mismo nombre ("piedra que camina"):

"... el viento envuelve en remolinos de polvo a cincuenta familias agrupadas en la soledad de la llamada línea sur de la provincia de Río Negro, en un vallecito al pie de la meseta de Samuncurá. El paraje y el arroyo que lo circunda llevan este nombre en recuerdo de un cacique tehuelche; toponimia de una geografía fantasmal que evoca apenas a vestigios de pueblos originarios arrasados.

"No suman más de 300 habitantes y entre ellos predominan apellidos que delatan su origen mapuche (gente de la tierra); también viven aquí algunos criollos y descendientes de inmigrantes españoles y sirio libaneses.

"Todo está lejos en Treneta, ruta asfaltada (400 kms.), centros de servicios y aprovisionamiento (76 km.) Cuando entrevistamos a Lanín, hasta las urgencias y las noticias eran en diferido.

"Hombres y mujeres sobreviven como crianceros de ovejas y cabras; algunos caballos y muy pocas vacas. El precio de la lana había mejorado y se abrían nuevas posibilidades Algunos, inclusive, intentaban por

entonces la difícil tarea de cultivar una pequeña huerta durante la corta temporada estival.

Por ende, la desnutrición no era un problema para esta población y sus niños; sí la vestimenta y el calzado, porque la aridez y rusticidad del suelo y el propio trabajo rural los desgasta rápidamente y hay que **"caminar unos 76 kilómetros para llegar a una tienda"** ("L", pág 4), en CEA: 321-322.

Se trata de un grupo que, por elección o forzado por las circunstancias de sus vidas, se afincó en un lugar donde las condiciones de existencia son durísimas, a cambio de una explotación más benigna: la que les permite negociar apenas sobre el precio de la lana en la periferia territorial y simbólica del orden dominante.

En lo que se refiere a los **marginados urbanos**, las situaciones encontradas fueron diversas: desde quienes hacía mucho tiempo que habían abandonado la situación típica de explotación en trabajos asociados a la producción industrial y pasaron a múltiples situaciones de búsqueda de sobrevivencia diaria, dentro de los llamados pobres estructurales; hasta los que, al momento del relevamiento, hacía poco tiempo que habían ingresado a la categoría de *nuevos pobres*. Entre los primeros, como ya se ha expresado, el tiempo transcurrido parecía haber impreso en la subjetividad de muchos la precariedad como destino; entre los segundos, lo abrupto del cambio de condición, movía a la rebelión piquetera como forma de visibilizar su indignación y reclamar trabajo.

A aquella pobreza estructural habían sido empujados la mayoría de los vecinos de la Escuela "Peña" (uno de los casos), en la periferia de la ciudad de Santa Fe:

Cuando tomamos contacto con ese caso (1995), el barrio más próximo, el "Schneider", se había organizado hacía ya mucho tiempo "en torno a la ocupación que ofrecía una industria típicamente santafesina: la cervecera...", en CEA:14. **"Eran muchas las necesidades, pero el barrio era otra cosa, no había villa (...) La escuela estaba muy ligada a la Cervecería, la Cervecería apadrinó la escuela..."**²⁷⁴ (P4, pág. 1) en CEA:33. "Su cierre [década del '70] empobreció la zona y homogeneizó la matrícula escolar. Detrás de la escuela, una villa en paupérrimas condiciones de higiene: cinco cavas cubiertas de residuos contaminaban el ambiente. A esto se sumaba la falta de agua corriente, las calles de tierra y los animales sueltos...". Ver CEA: 14.

274. Probablemente una proporción importante de los hijos de los empleados concurría a esa escuela.

Eran parte de la pobreza estructurada, consolidada, que devino en miseria y se diseminó por los barrios próximos, junto con una proporción de migrantes rurales, por entonces poco arraigados a la zona y escasamente organizados como vecindario. La mayoría vivía de changas²⁷⁵, otros eran cirujas²⁷⁶ y algunos, trabajadores municipales; más o menos hacinados en barrios inundables, próximos al río Salado, delimitados por las vías abandonadas del ferrocarril, algunas cavas de basurales y una avenida que desde ambas veredas cubría pudorosa la miseria de más atrás con algunas casas modestas pero de material.

“Detrás de ellas, las demás, entre pasillos angostos y sinuosos, donde los espacios de lo público y lo privado, de la intimidad y la exposición son difíciles de delimitar. Tendrían que llegar los ‘desbordes’ sociales del 2001 y el desborde natural del 2003 y verse amenazada la gobernabilidad local, para que el aspecto general de estos barrios pasara de la miseria a la pobreza, mediante precarias políticas asistenciales y la iniciativa de instituciones no gubernamentales” (Ibídem)²⁷⁷.

En las experiencias escolares estudiadas en 2003 en el Conurbano Bonaerense (las Escuelas “Matanza” y “Varela”), aquellos ‘desbordes’ de 2001 tenían todavía una fuerte presencia y sus organizaciones se habían consolidado. Allí, cientos de miles de nuevos pobres se habían sumado a los estructurales ya existentes²⁷⁸ y todos ellos, *viejos* y *nuevos* pobres, transitaban hacia una nueva condición existencial y categoría de análisis que por entonces tenía una enorme fuerza descriptiva, sin que se reparara mucho en su debilidad crítica: **la exclusión social**.

Por esos años, Patricia Redondo²⁷⁹ se preguntaba que significaba ser excluido en la Argentina de entonces y se respondía: “Ser excluido representa haber transitado condiciones estructurales de pobreza, estar desocupado, haber sido

275. Trabajo informal, esporádico, con escasa remuneración, de corta duración y baja consideración socio-cultural.

276. Población marginal que vive de la recolección, clasificación y venta de la basura.

277. Muchas veces, al recurrir –como corresponde– al registro textual, no se podrá mantener la concordancia en los tiempos verbales.

278. “En 1998, el Instituto de Estadísticas y Censos estimó que el 25,9% de la población y el 18,2% de los hogares del Área se encontraban por debajo de la línea de pobreza, lo que involucraba un total aproximado de 3 millones de personas y 600.000 hogares en dicha región. Posteriormente, tras la abrupta salida del régimen de convertibilidad, más de la mitad de la población (54,3%) reportaba ingresos por debajo de la línea de pobreza (Golbert, 2004)”, Maceira, V.:2012:5). En el conjunto del país, la evolución de los nuevos pobres urbanos trepó de más de cinco millones en mayo de 1998, a una cifra superior a los once millones en octubre de 2002 (Galassi, G., 2011:8).

279. Colega a la que recurrí como informante calificada y que me sugirió ambas experiencias.

obrero y hallarse hace varios años sin trabajo y/o mal empleado o subempleado, lo que se acentúa si se es mujer, anciano o niño, vivir en villas, asentamientos, barriadas populares u ocupar de modo precario tierras fiscales, no tener posibilidades de reconversión laboral para ser nuevamente empleable, ser jefe o jefa de familia de un grupo familiar numeroso y no contar con ingresos estables ni con acceso a educación ni ningún tipo de protección social" (2004:67). Inmediatamente denunciaba el desplazamiento discursivo del concepto de desigualdad al de exclusión, con la consiguiente naturalización de aquellos procesos de desafiliación social y legitimación de las nuevas relaciones de poder que viabilizaban las políticas neoliberales. La exclusión aparecía como "una parte importante de la estrategia de construcción de un *ethos* neoliberal que se expresa en la transformación de los sujetos, quienes ya no esperan que el Estado les resuelva sus problemas, sino que están convencidos de que son capaces de enfrentar la vida de forma individual y competitiva" (Almonacid, C.:2000:261)²⁸⁰.

Pero lo que es más grave, es que este desplazamiento discursivo, con sus naturalizaciones, subjetivaciones y legitimaciones, también significó un desplazamiento de la crítica de la explotación a la crítica de la situación que dejaba fuera de esta explotación a grandes masas de trabajadores:

"...la categoría exclusión no sólo sirve para describir un estado de cosas sino también para poner en evidencia, a través de la descripción, la perversidad del sistema que la genera, abriendo paso a su denuncia y a la reflexión sobre el sentido mismo del reclamo de inclusión. De esta manera, exclusión como lo fue antes marginación, sirve para advertir sobre las consecuencias de avanzar en la continuidad de dicho sistema y para insistir en la posibilidad de transformarlo.

"Obviamente, no hay que esperar de esta categoría mucho más que su aptitud descriptiva e indirectamente propedéutica de la crítica y la denuncia. Más aún, cabe recordar que, en contextos históricos en los que predominan visiones ingenuas de la realidad social, **la categoría inclusión sirve para reclamar el derecho a ser incluido en un sistema de explotación**²⁸¹ que, no obstante su perversión, permite sobrevivir a muchos y vivir con escasa dignidad a los menos. Patética ironía del presente en la perspectiva de una larga historia de luchas sociales" (Cantero, Germán: 2008:40).

280. Esta cita se ha recuperado para destacar lo que los autores presentan como un logro del discurso hegemónico neoliberal de aquella época: haber convencido a grandes masas de sujetos no sólo que eran capaces de disputar individualmente el acceso a mejores condiciones de vida, sino que esa era la forma más adecuada de *pelear* por su existencia. En cuanto a lo de *esperar que el Estado les resolviera sus problemas*, no resulta claro si este autor chileno al referirse a un proceso de su país, se limita a describir lo que sería un estadio cultural previo. De cualquier manera, en el contexto de la obra completa, no parecería que esto se sugiera como una alternativa a la lucha social desde sujetos colectivos.

281. Destacado en negrita incorporado.

Ironías aparte, con este señalamiento se intenta profundizar en la conceptualización anterior sobre estos sujetos como sujetos de una explotación en la incertidumbre, para proponer investigar, hasta qué punto, en este estado de incertidumbre-con excepción de algunos grupos militantes esclarecidos-no se está instalando, **además de la cultura de la precariedad como destino, una cultura de la inevitabilidad de la explotación**. Una cultura que, por el momento, no repara en que el fin de la explotación está llamado a ser para muchos un riesgo para la propia existencia.

"La ideología ya no radica en construir una falsa conciencia acerca de un fenómeno, un espectro que oculte lo real del antagonismo que subyace a las formaciones sociales capitalistas. La ideología radica hoy en mostrar el fenómeno en toda su crudeza y plantearlo como *inevitable*" (Murillo, Susana: 2007:4)²⁸².

En consecuencia, la educación popular no sólo deberá aportar a la desalienación de la conciencia del explotado sino que, además, deberá trabajar con él su resignación frente a lo *inevitable*.

En realidad, el trabajo de Murillo consiste en una crítica sobre la naturalización de la pobreza y la desigualdad como estrategia del Banco Mundial; pero esta crítica es trasladable a la explotación.

En efecto si, según este Banco, los hombres son ontológicamente desiguales y un mínimo de desigualdad es necesaria como acicate para el trabajo y la inversión; si, de acuerdo a este mismo Banco²⁸³, un exceso de desigualdad no es una injusticia sino un peligro "pues desbaratan la gobernabilidad de las poblaciones y el gobierno de los sujetos" (Ibídem:5) y ponen en riesgo la propiedad y la libertad; si, en estos términos, gobernabilidad equivale a dominación, habría que concluir entonces que no sólo debe naturalizarse también la explotación, sino que ella debe ser ejercida con el concurso de la voluntad individual de los explotados ("...todo ello no puede lograrse sin la 'voluntad individual' de los pobres e indigentes"; Ibídem).

Para obtener esta *voluntad* sirve la hegemonía, categoría ya abordada en este texto. Desde luego que los conceptos dominación y hegemonía no integran el repertorio discursivo del BM y, mucho menos, el de explotación; pero sí está claro que, según este discurso, no tiene sentido rebelarse frente a lo inevitable, frente a un orden natural que es ciego sobre lo justo y lo injusto. Hacerlo equivale arriesgar el "capital social de los ciudadanos" (Ibídem) o atentar contra el bien

282. Obviamente aquí se está hablando de la ideología dominante en la acepción de Freire ya comentada.

283. BM, 1997/2000/2002a/2002b/2003a/2003b/2004a/2004b/2004d, citado por Murillo, Susana (Ibídem).

común y esto *habilita* al uso de la fuerza para la seguridad de todos (previo recurso a una comunicación que criminalice la protesta social).

Sin embargo, cuando una sociedad es saqueada abruptamente, como ocurrió en la Argentina de 2001 y describen los protagonistas de las experiencias de La Matanza y Florencio Varela del Conurbano, arriesga sus precarios equilibrios de sobrevivencia y sale a la calle. Y cuando en la calle descubre que moviéndose puede cambiar algo, puede *cambiar su sufrimiento* (García Linera, A: 2016), ya está en otra etapa Rezende, V.:2005): está en proceso de romper con su conciencia dominada (Etchegoyen, M.: 2003).

Felisa, maestra rural de la Escuela "Huellas" de Entre Ríos²⁸⁴, en las antípodas contextuales de aquella marginalidad urbana, describía de esta manera aquel despertar de conciencias en el país:

"la herencia del menemato, estamos hablando de la anestesia de 10 años donde no se habló de política y esto era "dale que va", "aquí sigue la fiesta", "acá no pasa nada" y no poner en palabra absolutamente nada que tuviera que ver con la cuestión decisiva de la vida política que le corresponde a cada ciudadano, yo creo que ese fue el peor..., lo peor de la herencia recibida del menemismo, ¿no?, esto de... "de esto no se habla", eso creo que, bueno..., con el derrumbe, la hecatombe, la crisis, las marchas, las ollas en todos lados sonando, creo que nadie puede ser ajeno y existe al menos una conciencia, podríamos decir, hasta mínima y alentadora en los habitantes de la Argentina" (Maestra "F", Entrevistas Completas, pág. 391).

Pero este despertar no sólo era fruto de una reacción coyuntural, tenía que ver con muchos años de trabajo militante en los territorios y, sin dudas, con las luchas gremiales que los habían precedido, dando *clases* de ciudadanía.

En Florencio Varela, Mora, la directora de la Escuela "Varela" recuerda aquellas luchas:

"—has participado de los momentos más fuertes de la lucha gremial de la escuela, ¿no?— ajá— quizás desde la famosa Marcha Blanca— sí— la Carpa Blanca— en ese momento, en la Marcha Blanca yo todavía estaba como maestra, pero sí participé— ¿pero estabas en la escuela esta?— no, no, estaba en otra escuela como maestra— ajá— no, en esta escuela cuando comencé, comencé como directora, y después sí

284. Integrante también del equipo de investigación sobre "Educación y Ciudadanía" 2004-2008, Cantero, G. y Celman, S.; Paraná – UNER, como consecuencia del proceso participativo que caracterizó a este proyecto.

durante la Carpa Blanca..., no participé yo directamente del ayuno [se refiere al ayuno dentro de la Carpa], por el hecho de que tenía el nene chiquito, no participé del ayuno, sí de ir a la carpa, **de estar en la carpa, de hacer ayunos en la escuela, nos hemos quedado en la escuela ayunar, incluso durmiendo un día en la escuela en una de las jornadas de ayuno, eso sí** ("MFV", Entrevistas Completas, pág. 658) .

En la experiencia de la Matanza, María, directora también de la escuela, evoca el trabajo con los padres durante un paro activo:

"...cuando empezamos a hablar con los papás de la realidad(...) la pregunta fue: **¿por qué creen que están acá(...)**estábamos específicamente sin dar clases **-un paro activo— pero con ellos; y la verdad que nos sorprendimos, — son palabras de los padres, no** [de los] docentes: **"¿qué queremos como escuela?", "llegó la hora de cantarnos las verdades", "¿qué educación queremos?", "no sólo los docentes son responsables de lo que está pasando con la educación, hay fallas de las familias, de los padres", "tenemos que apuntar a un crecimiento", "sí, es verdad que nos faltan elementos pero tenemos que organizarnos", "la escuela es como mi casa, la quiero limpia", "apuntemos a la comunicación", (...)** "el Estado es responsable pero mientras esperamos o gestionamos, algo tenemos que hacer por nuestros chicos", **"depende de la unión, somos pocos pero hay que empezar a sumar de nuevo", "hay que organizarse", "el Estado sabe bien lo que pasa", "todo esto pasa porque no hay inversión", "tienen claro cuál es el objetivo: analfabetos para dominar", "hay que pararnos para ver hacia dónde queremos caminar", "aprendamos de las hormigas", "estamos sanos", "empecemos a caminar", "tenemos que ser más patriotas", "si San Martín..., dice mi marido que San Martín se está revolcando dentro del cajón si nos ve cómo estamos como país", "volvamos a nuestros valores",** otro pregunta: **"¿qué valores?", "nosotros como padres tenemos que dar el ejemplo", "se enseña con la acción", "si nosotros no ponemos las pilas otras personas van a decidir por nuestros hijos", "dejemos de estar anestesiados", y "tengamos confianza"; la verdad que fue una clase para muchos de nosotros también, digo, ¡estos son los papás!..."**("MC", Entrevistas Completas, pág. 628).

En la marginalidad del litoral santafecino, Reynaldo, el maestro de la Escuela "Peña" evoca el sentido de aquel trabajo docente y de aquellas luchas:

"...un grupito de pibes a los que yo les había dado clases y terminaban 7° yo tenía que hacerles unas **palabras de despedida**, bueno..., yo no escribí ningún discurso, ¿no?, **dije lo que tenía ganas de decir** en ese momento, y una de las cosas que recuerdo que les dije es que **yo no sé si saben lo que es el sujeto y el predicado de una oración, pero sí sé que saben cuáles son sus derechos, y sé que saben también que hay posibilidades de pelear por esos derechos, juntarse y luchar por esos derechos, eso es algo que yo dije en ese discurso a fin de año para los pibes, ¿no?**; y a mí me parece que esa fue la idea con la que yo trabajé durante todos estos años— ¿se lo estabas diciendo a chicos con qué características?— ¿características sociales? y... Santa Rosa de Lima, **ponele noventa y algo por ciento de sus padres sin trabajo, viviendo en ranchitos absolutamente miserables**, muy pocos viviendo en casa de material, negritos, te digo lo del color porque es así, digamos — porque les va a pesar— claro, por eso; todos hoy, seguramente..., porque los he visto, porque todavía los veo y todavía hablo con alguno de ellos, piqueteros, con los cuales me he encontrado en las movilizaciones de piqueteros y de los inundados, por ejemplo, ahora, durante este año[se refiere a la gran inundación de la Ciudad de Santa Fe por el desborde del Río Salado]"(R, Entrevistas Completas, págs. 685-686).

En la periferia de Bariloche, en los fríos faldeos del Cerro Otto y en "Pampa de Huenuleo", las penurias ocasionadas durante una década de neoliberalismo (los '90), habían generado un cierto repliegue en barrios otrora muy movilizados:

"lo cierto es que la década menemista nos tocó a todos, nos tocó a todos en el sentido de que yo creo que fue nefasto para la vida de las comunidades, para la participación, porque yo te estuve hablando hasta ahora de estas escuelas que se crearon desde la comunidad y que tenían una profunda inserción y un trabajo de ida y vuelta, ¿no?, y un poco me imagino yo que por cierto desgaste del paso del tiempo, pero también el sálvese quien puede que significó todo... — se sintió aquí, en el barrio — aquí en nuestro barrio, nuestro barrio era un barrio que [en el que] excepcionalmente había problemas de violencia, era un barrio que vivía haciendo asambleas permanentemente, era un barrio muy participativo, y después es como que cada... nos fuimos como replegando..." ("GB" en Entrevistas Completas, pág. 561).

En este caso, los protagonistas de la experiencia de "Gente Nueva", describían la reacción que se había verificado unos años más tarde como un retorno, un revivir de la solidaridad y no podían dejar de relacionar esta percepción con la

sobrevivencia de los valores que habían propuesto en veinte años de educación comunitaria²⁸⁵:

"creo que se está como reviviendo una mirada más de mirar al otro de una manera fraterna y solidaria, yo creo que en todos lados; creo que en nuestras escuelas, y hablo de todas, la de acá y la de allá[se refiere a los dos barrios donde la Organización trabaja y tiene sus escuelas] se salvaguardaron muchos valores, ¿no?— sí— pero no quiere decir que no hayamos sufrido— que fueran indemnes a este proceso— indemnes al deterioro y al proceso este de, sí, de deshumanización que vivimos y que vieron...; y bueno, eso es un aspecto, digamos, ¿no?— sí— dentro del corazón de este proyecto está el que desde los pobres se pueda construir un mundo distinto..." ("GB", en Entrevistas Completas, pág. 561).

Se trataba de los valores propuestos por un grupo de cristianos que, inspirados en la Teología de la Liberación, seguían urgiendo (como a fines de los '60) "a iniciar en este mundo la construcción del reino de dios sin esperar a un tiempo escatológico; la construcción de un orden que hacía de la justicia la consecuencia del amor y que advertía que, junto al pecado individual, había un pecado social; siendo el capitalismo un pecado estructural" (CEA: 370).

Quizás en esta concepción estaba, al mismo tiempo, la fuerza y la limitación de estos militantes. La fuerza, porque desde el absoluto divino que organizaba su opción existencial, arriesgaron su propia vida y muchos la perdieron; la debilidad, porque al referenciarse en ese absoluto *Padre* -que los hermanaba también con los explotadores de los mismos sujetos que priorizaban en su opción- muchos tal vez se auto-limitaron en la lucha²⁸⁶. La expresión *muchos y tal vez*, relativiza esta afirmación (al menos en el contexto de los años 60 y 70) y deja para investigadores con otro perfil académico explorar el proceso subjetivo de aquellos militantes que fueron contemporáneos de referentes como Camilo Torres Restrepo, uno de los sacerdotes que promovieron el diálogo cristianismo-marxismo y optaron por la lucha armada.

En los pequeños pueblos rurales en los que se asentaban las experiencias patagónicas de las Escuelas "Allen" y "Limay", las consecuencias de aquellas políticas neoliberales no habían sido menos devastadoras.

285. Habían iniciado esta experiencia en 1983, a comienzos de la recuperación del Estado de Derecho y estos testimonios fueron recogidos, en 2003.

286. Todo ello sin intentar abordar las incidencias subjetivas y las implicancias epistemológicas de categorías como "pecado", "pecado individual", "pecado social" y "pecado estructural" que escapan al objeto y posibilidades de esta tesis y este tesista, y delimitando estas reflexiones a quienes tuvieron una fe religiosa como referencia principal de su praxis, además de sus opciones políticas y partidarias.

En Allen, la directora y la vice del proyecto que fue reputado para esta investigación se habían hecho cargo en el año 2001. Allá, como en los márgenes santafecinos, a la devastación económica y social de aquellas políticas se había sumado la devastación provocada por una inundación; allá, se alternaban los desbordes del Paraná y el Salado, aquí, del Negro. La inundación había alcanzado al edificio de la escuela y sus directivos, docentes, alumnos y vecinos recorrían instituciones y medios de comunicación pidiendo un lugar para funcionar:

"...peregrinábamos por Allen pidiendo un lugar para funcionar y nadie nos ofrecía (...) finalmente los Mormones nos prestan el edificio (...) aprovechamos armando un proyecto de trabajo que tenía que ver con conocer la ciudad. Entonces eran salidas permanentes de los chicos a los barrios, contar por la radio cómo era su barrio, qué eran lo que estaban viviendo, cómo estaban sus familias, dónde se alojaban los evacuados..." ("D", págs. 7 y 8).

"El relato sensacionalista de los medios locales movió al Intendente y a otras autoridades a reunirse con los padres de los alumnos y vecinos en general. Daniela llega a la reunión cuando **"el Intendente, con total severidad, los estaba retando acerca de la falta de reconocimiento y de agradecimiento de la gente hacia todo lo que él hacía"** y les anunciaba la entrega de garrafas, de leña y planes 'Jefas y Jefes'. Cuando Daniela interviene y le espeta un duro diagnóstico de la situación del barrio (vulnerabilidad frente a las inundaciones, desnutrición, etc.), el Intendente intenta ponerla en 'su lugar', es decir, que debe enseñar y no hacer paros; hablar de lo que sabe y no pretender ser especialista en cuestiones sociales y políticas. En ese momento toma la palabra un viejo vecino que le refuta al Intendente y le recuerda que las inundaciones estaban siendo provocadas por los cambios en el curso del río, causados por los favores del poder a empresarios locales a través de la cesión de tierras y rellenos realizados por la misma Municipalidad²⁸⁷.

"Recordando esta reunión, Daniela relata que vuelve a la escuela **"fascinada a comentarles a los compañeros, bueno, qué hacemos con esto (...)esto lo tenemos que transformar en político, es decir, esto hay que trabajarlo, esto es la base de nuestro trabajo, acá se puede trabajar todo, se puede trabajar desde la cuestión topográfica, desde la conservación del ambiente, desde el uso de los recursos, desde la tenencia y uso de la tierra, desde las cuestiones del poder, de poder ir favoreciendo sólo a unos sectores o el poder usado para beneficiar a la mayoría"** ("D", ENCUENTRO 2004).

Quizás, estos pequeños grupos de quinteros que habían devenido en peones estacionales y/o asistidos por los procesos de concentración y monopolización

de la producción frutícola, no habían tenido la fuerza y organización que, en la misma época, la masividad les había aportado a los marginados del Conurbano; pero no cabían dudas que expresaban una conciencia de su situación que hoy exime de mayores comentarios. También exime de comentarios la lucidez de la Directora de la Escuela, fascinada con las posibilidades político-pedagógicas que esta conciencia les abría a ella y sus compañeras; aspecto éste que será abordado más adelante.

Una situación con matices diferentes presentaban, en cambio, la población que enviaba sus hijos a la **Escuela "Limay"**.

El pequeño pueblo se había ido conformando en la década del '70 a partir de una "colonización que realizaron en el lugar los dueños de un obraje forestal. Estos satisficieron así el arraigo de su mano de obra, atrayendo a las familias de sus peones mediante la oferta de terrenos con una financiación muy accesible; terrenos por los que, además, no pagaban ningún tipo de impuestos, dada la situación jurisdiccional difusa de la zona. Estos empresarios alentaron también la creación de un destacamento policial y de una escuela para guardar el orden público y reforzar las condiciones de arraigo" (CEA: 274).

"Esta colonización por iniciativa patronal devino en **'prácticas feudales [de] toda esta gente, muy sometida en sus relaciones comunitarias (...) al Dr...; además del terreno y el material para la vivienda, le debían otro tipo de cosas, entonces las lealtades eran incondicionales, las arbitrariedades se justificaban, y (...) aquel maestro que pudiera cuestionar estas formas de relación era un maestro que indudablemente iba a tener problemas en su desempeño (...)** me contaba Daniela, en sus épocas de directora, de venir el Dr... a un acto escolar y sacarle la bandera a un pibe y dársela otro porque era de otra familia más allegada a él'"(Fabio, pág. 8).

"Esta persona era, además, el único médico del pueblo (psiquiatra) con todo lo que esto implica en términos de depositación de expectativas vinculadas, nada menos, que con la vida y la muerte.

"En el año 1986 el gobierno de Río Negro expropia en Rincón de... 33 has., propiedad de la empresa de forestación local. Con una parte del dinero de la expropiación, el Dr...construye el puente sobre el río Limay que integrará de forma permanente a esta población con el norte próximo (las ciudades de Cipolletti y Neuquén). Esta obra privada se finaliza en 2001. Se abre así la posibilidad de atraer vecinos de ambas ciudades para radicarse en barrios privados y explotar el turismo poniendo en valor los yacimientos paleontológicos de la zona. Con estas inversiones la empresa forestal y colonizadora se va transformando en un promisorio emprendimiento inmobiliario y, según se desprende del relato de Fabio, las relaciones sociales del pueblo van transitando progresivamente de aquellas que eran propias de una suerte de mecenazgo feudal a las que ahora impone el crudo capitalismo contemporáneo" (CEA:274-275).

De esta manera, un poblamiento que se había iniciado con peones desarraigados de sus lugares de origen y sometidos a un régimen de relaciones semif feudales, se había visto invadido desde la construcción de un puente y otros incentivos, por una migración que había desbordado la capacidad de la Escuela y de los servicios públicos disponibles y se componía de cientos de familias de desocupados, de procedencias diversas (incluso extra-regionales), arrojadas por la crisis del 2001 a la búsqueda de su sobrevivencia. En síntesis, una población forzada a una explotación tan incierta como inevitable (al menos en un futuro próximo) y que no presentaba indicios de una conciencia equivalente a la de Allen.

Aquí, la tarea político-pedagógica del director de la Escuela y de sus compañeros iba a ser más ardua.

En resumen, los sujetos de las opciones y prácticas de los protagonistas de los casos y experiencias estudiadas²⁸⁸ pertenecen a los sectores más violentados y vulnerables de las clases subalternizadas; fueron analizados según su pertenencia a las tres grandes agrupaciones de estas clases: los marginados urbanos, los campesinos y los pueblos originarios (etnias mocoví, wichí y mapuche), y sus contextos fueron comparados -desde una perspectiva diacrónica- desde la atmósfera subjetiva perceptible en cada contexto de descubrimiento; desde lo que tenían en común todos ellos, y desde lo que los aunaba y diferenciaba al interior de cada uno. Todo esto, desde los testimonios recogidos a lo largo de varios años de trabajos de campo.

Estos testimonios, confrontados con la bibliografía ya referenciada, han permitido caracterizar a estos colectivos sociales como sujetos de una explotación que se vislumbra como trágicamente incierta y se pretende como inevitable. También ha posibilitado constatar que algunos desprendimientos de estos colectivos, empujados por el sufrimiento generado por abruptos cambios de situación, han salido de sus territorios buscando ser visibilizados y, en este salir, están descubriendo que algunos problemas pueden ser modificados mediante el ejercicio de una *democracia de calle*. Será tarea de la educación popular generar condiciones para que estas situaciones particulares sean comprendidas por una *lectura crítica del mundo*, tan global como la hegemonía que la naturaliza y, desde ella, entender que poco y nada puede transformarse sin unidad en la diversidad, organización, acumulación de recursos y fuerzas y lucha sin término.

288. Los casos de la Escuela "Peña" (Santa Fe), de la Escuela "Somos" (Barrio Mocoví de Recreo) y de la Escuela rural "Huellas" de Entre Ríos (posteriormente retirada como caso), y las experiencias (*más allá de los casos*) de las escuelas "Matanza" y "Varela", del Conurbano Bonaerense; "Limay", "Allen" y "Del Peñón" (de la provincia patagónica de Río Negro); de El Sauzalito (Impenetrable Chaqueño); de la organización social "Gente Nueva", en Bariloche, y del MST, en el Estado de Río Grande do Sul (Brasil).

c) Sujetos de necesidades y derechos:

Al comienzo de esta segunda parte de la tesis, se anticipó que en este Capítulo serían comparados: los colectivos sociales de procedencia de los niños que motivaron opciones y prácticas; sus respectivos contextos de tiempo y lugar, y sus necesidades y derechos.

Pero al abordar este tercer y último punto, cabe advertir que incursionar en el territorio de las necesidades y derechos de estos colectivos diversos que – recordando– tienen en común su condición de subalternizados, explotados y descartables (actuales o potenciales), equivale a entrar en un territorio conceptual minado de naturalizaciones, generalizaciones y abstracciones cuya historia de construcción tiene larga data.

En efecto, hablar de las necesidades de las clases subalternas y, como en este caso, de los grupos más violentados de estas clases, remite a una bibliografía que, desde hace décadas (Bradshaw, Jonathan, 1972; Kaufman, Roger, 1982 y Medina, Manuel, 1992) las presentan como *observables* a ser medidos en relación a estándares; a ser descritas en función de sus discrepancias con normas fijadas desde criterios establecidos por expertos, y – en todo caso– desde la conveniencia de tomar decisiones políticas según las expectativas generadas por las representaciones sociales de las *poblaciones objeto*. En otras palabras, se trata de una bibliografía que desde hace décadas *diagnosticó* las necesidades sociales conforme a estándares, normas y expectativas sin que, por lo general, todos estos referentes aludieran a derechos. Soslayado la referencia a derechos, es comprensible que en estas décadas se haya podido afirmar que un *mínimo de desigualdad* en materia de necesidades era un acicate indispensable para el trabajo y la inversión.

Tampoco es un criterio fiable para analizar necesidades sociales, apelar a la vieja categoría de *necesidades sentidas* que fue tan cara a los trabajadores sociales (Acero, Cándida: 1982); “la secular desigualdad social del continente, implica la existencia de masas de súbditos que viven en condiciones de exclusión social (marginalidad, pobreza crítica, dominación extrema, etc.). Pero ocurre con frecuencia que las necesidades sentidas por los excluidos pueden ser simplemente fútiles²⁸⁹, por lo que sus reivindicaciones y demandas no conducen a modificarlas condiciones sociales generadoras de su propia exclusión” (Palma, Eduardo: 1985:6).

289. En la sociedad de consumo actual la lista de bienes superfluos que son ofertados y demandados como necesidad sería interminable.

Dignidad



Por lo expuesto y en el contexto de esta tesis, las necesidades sociales serán analizadas como expresión de un derecho humano conculcado y de un sufrimiento social manifiesto. Los directivos y docentes de los casos y experiencias investigadas han actuado en lo inmediato, tratando de colaborar para atenuar los sufrimientos de las víctimas, comenzando por los niños. En lo mediato, aportando –dentro de sus posibilidades– a que los derechos cercenados fueran reconocidos y tuvieran un principio de ejercicio.

Sin embargo y como ya se ha expresado en este texto, esta acción no ha sido una respuesta a reivindicaciones genéricas de necesidades y derechos; esta acción ha sido siempre convocada por problemas, es decir, por discrepancias constatadas entre una situación concreta en un tiempo y lugar específicos y determinadas referencias (normativas y/o éticas) desde la que un actor social²⁹⁰ ha considerado a dicha situación como inaceptable. Y los problemas, como también ya se ha señalado, requieren ser abordados desde un esfuerzo totalizador de su complejidad y desde la acumulación de recursos que cada uno exija, particularmente los de poder. Por ende, encarar la atención de necesidades humanas como respuesta a derechos conculcados es una práctica que, para ser eficaz, requiere de una perspectiva integradora y política en cualquier territorio e institución. Quizás por ello y habida cuenta de las precisiones y salvedades ya formuladas, la síntesis políticamente más clara de todo este desarrollo sea la de aquella frase atribuida popularmente a Eva Perón: "allí donde existe una necesidad nace un derecho".

Alejo, el Jefe de la Comunidad Mocoví de Recreo (Santa Fe), aspiraba a dar el paso que sigue, después del *nacimiento*: concretar cada derecho en una ley, o sea, en una norma que, al menos formalmente, obligue al poder:

"nosotros tenemos nuestros derechos; para nosotros nuestros derechos son las leyes; sino, todo es imposición" ("A", en K7, págs. 5 y 6), en CEA:197.

Al estado, a la escuela y a los movimientos sociales, les cabía y les cabe dar el último paso: transformar cada reconocimiento formal en la posibilidad efectiva de su ejercicio.

Entre los protagonistas de los casos y experiencias hubo un acuerdo explícito o tácito en que el derecho primordial a defender era el derecho a la vida, a su posibilidad y continuidad en sentido estricto, a su desarrollo más pleno o a su dignidad, en un sentido más amplio.

290. Recuérdese la conceptualización al respecto.

Al respecto, pueden mencionarse dos experiencias límites: una muy cercana en el tiempo y reconocida en terreno, relativa a la esperanza de vida de las familias de la comunidad mocoví de Recreo y a la muerte como experiencia ordinaria de los niños; la otra, lejana, que se remonta a los inicios de la experiencia con los wichís en El Impenetrable chaqueño.

La primera, fue relatada por Paula, la vicedirectora de la Escuela "Somos" y muestra cómo *"los nadies: los ningunos, los ninguneados (...) Que no tienen nombre sino número"* (E. Galeano) aún después de la muerte, prolongaban más allá de ella la violencia y explotación que habían sufrido en vida en las marcas subjetivas de los que hace poco habían nacido y concurrían, por aquellos años (década del '90), a la escuela mocoví:

"...conversando un día con los chicos, a fines de octubre, estos le recuerdan que está próximo el "Día de los Muertos", "de los finados" y que quisieran ir al cementerio:

"Chicos: '¿Nos van a llevar al cementerio? ¿Sí? ¿Nos llevan?' "P": '¿A qué quieren ir al cementerio?'- Chicos: 'Y, porque hay que glorificar a los finados'.

"Al día siguiente, continúa relatando Paula²⁹¹ con una mezcla de ternura y emoción contenida, llegaron los chicos a la escuela, listos para la larga caminata hasta el cementerio:

'...venían los chicos tipo *Manolito* cuando iba a la escuela, que se peinaba los pelos así, mojados. - *Ajá, sí, sí*²⁹² -Venían así los chicos, venían bien emprolijaditos, peinados con los pelos mojados. Algunos venían con florcitas de sus jardines, otros con florcitas chiquitas robadas del campo. Y muchos traían un **papelito con un número (...) tomaron la leche, juntamos todo y empezamos a venir caminando. -*Unos cuantos kilómetros*. -Nos vinimos caminando despacio, sin ningún problema, cantando, charlando. **Los papelitos eran... porque como la condición más humilde va a tierra... Vos entrás al cementerio y ves: clase alta: panteón; clase media: nicho; clase pobre o no pudiente: a la tierra. -Mjmm.- Y, de tan****

291. Este relato tuvo lugar, precisamente, frente a la puerta de aquel cementerio, al que me llevó en un viaje de reconocimiento del escenario en que había tenido lugar la primera investigación que me conectó con esta escuela, en los inicios de nuestro trabajo de campo en 1995.

292. Se recuerda el criterio adoptado para esta tesis de destacar con letra cursiva las intervenciones del entrevistador.

pobre ¡ni siquiera cruz con nombre! -¿(sólo) el número? -Era de varilla del ocho²⁹³, la crucecita. - ¿sí? - con un numerito en el medio agarrado con un alambre, así en la cruz, cruzado' (Registro grabado durante el viaje reconocimiento de la zona y la escuela, 2006, pág. 15).

Nuevamente el contraste no se agota en una expresión espacial de las diferencias, aún después de la muerte; se expresa también en un vínculo temporalmente distinto con ésta, como experiencias que existencialmente los separan: unos, conviviendo, temprana y cotidianamente con la pérdida de sus seres queridos por enfermedades evitables; los otros, incluidos sus maestros, viviendo estas pérdidas como una circunstancia excepcional de sus vidas, hasta que llegan a la vejez:

'Uno de los chicos, Gustavo C... me acuerdo que fue, me preguntó, ¿y vos qué muertos tenés? Y ahí yo caí en la convicción, ¿no?, a esa altura de mi vida el único muerto directo, cercano que tenía era mi abuelo materno, que había fallecido hacía como cinco años. Mis padres viven los dos, mis hermanos también. -Un contacto con la muerte casi excepcional... (...) -Esta cuestión que uno tiene que elaborar. -Sí. -...fue muy fuerte. Y Gustavo se me abrazó, lloramos juntos ante la tumba de su mamá. Después otro me contaba de los abuelitos... los abuelos son abuelos jóvenes, muertos (...) muchas muertes del corazón. La madre de Gustavo... era muerte por parto...' (Idem, pág. 16), en CEA: 138.

La segunda experiencia límite en relación con el derecho a la vida tuvo lugar en los comienzos de los trabajos de un grupo de pioneros militantes en Nueva Pompeya (El Impenetrable), previa a la de El Sauzalito. En este sentido, relatan que los primeros años (1969/72) transcurrieron en atender la emergencia sanitaria por la que atravesaban los wichís, diezmados por la desnutrición y la tuberculosis y el peso de la tarea recayó en los enfermeros y sanitaristas del grupo. Recién cuando esta emergencia fue superada hubo espacio para la atención de los demás derechos:

"Habían transcurrido más de tres años desde la llegada de aquel grupo militante y, superada la emergencia sanitaria que los absorbió en los primeros tiempos, aquel paraje contaba ya con una escuela, un centro de alfabetización de adultos, un hospital. La vieja capilla había sido reparada

293. La medida más común de hierro nervado que se usa en la construcción y el material más barato y fácilmente disponible para improvisar una cruz de sepultura. Las hileras de estas cruces se veían al fondo del cementerio: **primeros en morir, últimos en el cementerio.**

y los caminos de acceso mejorados. Una cooperativa de producción y consumo comercializaba los postes de quebracho que los wichís tenían autorizado desmontar y un aserradero ya fabricaba durmientes y varillas. Una huerta, una carpintería, un taller, una panadería y un almacén propios permitían atender las necesidades locales a precios razonables.

Ahora ya no podían darle al aborigen un poco de yerba por un cuero de iguana sino que Nueva Pompeya era un mal precedente político y económico para los poderes locales: los lugareños junto a otros pueblos originarios de la provincia habían impulsado la creación de una Federación que defendía sus derechos; también apoyaban activamente a las Ligas Agrarias chaqueñas y la Cooperativa que organizaba su trabajo vendía su producción más allá de los límites del Chaco.

Como respuesta tácita a toda esta movilización, las autorizaciones gubernamentales para comercializar la madera empezaban a espaciarse y la Misión sufre un espectacular allanamiento desde helicópteros en el contexto de la represión "antissubversiva"²⁹⁴.

Más allá de estas experiencias límites que desbordan las posibilidades de lo escolar²⁹⁵, en los casos de las escuelas santafecinas "Peña" y "Somos", el derecho a la vida se defendía atendiendo al estado nutricional de los chicos y colaborando con acciones de atención primaria de la salud. Era una defensa que se asumía, además, como el umbral de acceso a otros derechos.

En la Escuela "Peña" estos derechos infantiles, objeto de prácticas político-pedagógicas eran:

"el derecho a la vida, a la identidad, al alimento, al abrigo, a una vivienda digna, a la transformación de las condiciones ambientales de su hábitat, a la educación, al juego y a la distracción. También las preocupaciones al respecto se centraron en el derecho a un trato exento de violencia y de respeto a su intimidad sexual" CEA: 90-91.

294. Al parecer (Lanusse, op. cit., pág. 103), uno de sus miembros era un cuadro Montonero y esto "justificaba" la acción intimidatoria.

295. En el primer caso, porque ante estas tragedias consumadas sólo podían contener afectivamente a los niños y, a futuro, cooperar con otras instituciones y sujetos sociales en acciones preventivas. En el segundo, porque se trataba de un trabajo militante y orgánico que cubrían múltiples ejes de acción, donde lo escolar era sólo uno de ellos.

Como se verá luego, estas cuestiones eran orgánicamente abordadas a lo largo de todo el año lectivo, en un trabajo coordinado con el Movimiento Ecuménico de los Derechos Humanos.

En la Escuela "Somos", Vicente, su director, se decía a sí mismo:

"..yo dije, bueno, yo soy director de una escuela, mi principio es la justicia social, cómo yo puedo desde la escuela transformar esa justicia social en hechos concretos en una escuela, y bueno yo lo entendí en la forma en la que yo te lo expliqué la otra vez, que cuando llegué a este grupo de gente entendí que esa justicia social empezaba por (...)darles algunas..., priorizar algunas cuestiones que eran básicas para el desarrollo de esta comunidad, o sea pensaba que la escuela es el instrumento ideal, pero que había que tocar otras cosas materiales, como yo te decía, comedor, salud, mejoras, algunos tipos de condiciones como vivienda por ejemplo, y así entiendo yo que [la] justicia social..." (Vhv2, pág. 3), ver CEA:151-152.

En paralelo con el trabajo militante por ofrecer a los niños la posibilidad de ejercer estos derechos, vinculados en su mayoría con las condiciones materiales de vida, muchos señalaban también como prioritario lograr que aquellos encontraran en la escuela un espacio en el que pudieran tener la experiencia de sentirse amados, comprendidos; el derecho a la ternura en una escuela que fuera para ellos un *abrazo*:

"Con respecto al reconocimiento de la necesidad de amor y comprensión que requiere un niño para su desarrollo y al derecho a crecer en un ambiente de afecto y comprensión²⁹⁶, Carmen afirma que siendo un derecho que involucra íntimamente al docente, no alcanza con una norma y remite a convicciones y actitudes profundas. En su caso y en el de otros docentes expresa que **"eso más bien era una cuestión que lo teníamos desde otros ámbitos, ¿no?, tal vez desde los ámbitos religiosos"** (C3, pág. 1), en CEA:91.

Más allá de que este interrogante fuera planteado por Carmen desde la hondura de los sentimientos que inspiraban sus convicciones religiosas y de que estas convicciones, presentes en muchos y ausentes en otros, formaran con otras motivaciones y emociones una amalgama compleja, cabe retornar a las

296. Declaración de los Derechos del Niño, Principio 6; Naciones Unidas, Resolución 1386 (XIV) del 20 de noviembre de 1959.

incógnitas sobre las que se reflexionó al comienzo de este texto: ¿será posible asomarse a la urdimbre comprensiva-explicativa por la que en algunos seres humanos las emociones de alteridad (que se han caracterizado desde Dussel como *pulsiones de alteridad creadora-transformadora*) son de una intensidad tal que los lleva a opciones de vida marcadas por el desprendimiento de sí y, en otros, los vínculos con los demás se ordenen más bien por sentimientos egocéntricos? Más adelante se volverá sobre esta cuestión para proponer, en relación con los sujetos de esta tesis, tenues pistas para esta pregunta que, cabe adelantar, nos desborda totalmente. En el marco de las reflexiones ya introducidas al respecto, quizás no haya respuesta si la comprensión se intenta desde una concepción que entiende la conducta como la consecuencia de una lucha de pulsiones. Sí así somos, tal vez no podamos respondernos porque nos resulta imposible extrañarnos de nuestra condición humana para ensayar esta respuesta. Si nos salimos de esta encerrona, quizás podamos alentar otras posibilidades de una educación que aliente la convivencia humana desde un dominio de emociones que tienda naturalmente al reconocimiento del otro como otro legítimo a ser respetado y desaliente y resista a la preeminencia de otros dominios de coexistencia que lo niegan.

En el centro de un territorio emblemático por la dureza con la que una minoría explota a cientos de miles de semejantes (Gonzáles Catán, en el partido de La Matanza), María, la directora de la escuela, reivindica para sus niños el derecho a la ternura:

"...ubica sus sueños y su proyecto "más allá" de lo instituido: "es aprender a leer y escribir, pero es también poder apropiarse de una cultura, de la cultura de los derechos, de nuestros deberes, del espacio de la dignidad, del arte, de la ternura..."(MC., pág. 22).Hacia ese más allá venía caminando con maestros, auxiliares, alumnos y padres desde hacía diez años", en CEA: 298.

En un partido próximo, Florencio Varela, donde las condiciones de vida no son menos duras, una maestra jardinera define enfática a la escuela por la que lucha:

"Yo creo que la escuela es como un abrazo", decía con convicción visceral una maestra de Florencio Varela (en "Caminar rompiendo esquemas", video de la investigación de SUTEBA - Redondo, P. y Thisted, S., 2002).

Ahora bien, todos los directivos y docentes de los casos y experiencias objeto de

esta investigación partieron -para la concreción de sus sueños, la elaboración de sus proyectos y la definición de sus prioridades- de las necesidades y derechos de los niños formulados como problemas o, mejor dicho, como cadenas de problemas:

*"Yo me acuerdo de expresiones muy duras como cuando analizamos la situación social del barrio y había gente que no tenía claro qué era la marginalidad. **No entendían la cadena que se produce con la marginalidad, que no se puede cortar. Ese fue el primero de los problemas con que nos encontramos, no sólo en la escuela sino en la comunidad...**"(Cita de "C" en "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas" - Informe Final de Investigación, FCE – UNER, 1998, pág. 82), en CEA:68.*

Tenían claro que el ejercicio del derecho a la educación de aquellos chicos dependía de intentar *cortar* esa cadena y que la escuela debía comprometerse activamente con ese cometido.

A sabiendas que los problemas *se convocan*, sobre todo en las condiciones límites de existencia de estos niños, *cortar* la cadena, es decir, la red de múltiples causalidades y efectos, implicaba involucrarse en un proceso largo y complejo en el que la escuela sólo podía aportar algo ("aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo", Freire, P.:1996:107).

Por esta razón y como ya se ha caracterizado, estas escuelas se ubicaban como *instituciones de borde* entre lo público estatal y lo público social, interactuando con otros sujetos, individuales y colectivos, (padres, vecinos, militantes y responsables de otras instituciones locales) en acciones reivindicativas de derechos (educativos, sociales y políticos en general):

*"para mí lo que fue novedoso (...)absolutamente novedoso, fue que **todo el tiempo estábamos en contacto**, por ejemplo, con la vecinal, con el centro comunitario, con la monja, que yo..., pero ahí no tenía nada que ver la cuestión religiosa, y nosotros estábamos todo el tiempo en contacto con esta gente" (R, pág. 10), en CEA:80.*

Pero esta interacción permanente con otros sujetos e instituciones no sólo era una modalidad de trabajo inspirada en una concepción sobre la praxis educativa sino que posibilitaba logros tangibles:

"En el caso concreto de la Escuela "Peña", su trabajo por los derechos de los niños, padres y vecinos, articulando esfuerzos y gestiones con las vecinales y otras instituciones barriales, no

sólo generó en muchos la conciencia crítica sobre las falencias y responsabilidades políticas al respecto, sino que se tradujo en mejoras efectivas para la zona. En las dos experiencias,

"...tanto de la Z...²⁹⁷ como de la P... el tema del **derecho a la transformación** (...) y modificación de las condiciones ambientales en las que vivían... eso estuvo siempre presente. Entonces, el tema de que los chicos se dieran cuenta, como vos decís, dentro del currículum... de la materia o del año en el que estaban... **generaba un impacto porque se trabajaba con la vecinal para la mejora del barrio...** Y eso se vio en los dos. Yo creo que en la Z... fue más fuerte porque (...)no había agua (...)eran cunetas a cielo abierto...(..) no había casas, había pocas casitas de material, todo lo demás eran ranchitos... alrededor. Eso lo que **generó, los proyectos que se hicieron, que culminaron con asfalto, en entrada de agua para todos, luz, extensiones en las redes de luz... Eso fue un impacto impresionante...** El tema del basurero que no entraba... y a través del proyecto de **la basura, el 'problema de todos'...** donde participó no sólo la escuela, no sólo que entró en el currículum, sino que **participaron las entidades y los padres...fue una modificación importantísima...**" (C., REPREGUNTAS MARZO 2006, pág. 10) en CEA: 97.

"Problemas estructurales":

Sin embargo y aun contando con la sinergia de un trabajo articulado entre varias instituciones y sujetos sociales, algunos directivos eran conscientes de los límites de estos esfuerzos:

"...desde el punto de vista de la necesidad de la gente, de algunas cosas que tengan que ver con sus necesidades y que, bueno, y que uno desde el lugar donde está podía hacerlo factible, el tema del comedor escolar, el tema dirigencial en la comuna, esas otras mejoras que (...) llevó a que la comuna se decidiera a urbanizar la zona, arreglar calles, abrir calles, todas esas cosas la gente las fue viendo como unas pequeñas producciones(...), **después venían los planteos de fondo y uno ya no podía solucionar, el tema de la falta de trabajo, esas son cuestiones que no...**" (Vhv1, pág. 15), director de la "Escuela Mocoví", en CEA:201.

297. Se refiere a la escuela "Zaspe" (Mons. Vicente...), una experiencia previa al caso de la Escuela "Peña".

Junto a los problemas estructurales vinculados con derecho al trabajo (un aspecto constitutivamente ligado a la condición humana), otros problemas de la misma índole se relacionan directamente con un derecho humano también fundamental: el derecho a la propiedad de la tierra (individual y comunitaria), tanto en el campo como en las ciudades. La lucha contra el cercenamiento, a veces brutal, de este derecho mostraba también los límites de sus posibilidades a los directivos y docentes de esta investigación.

Sobre esta lucha, en el documento CEA, al referirse a la Escuela "Somos" y citando a su director (Vicente) y al Jefe de la Comunidad Mocoví (Alejo) se expresaba lo siguiente:

"Más allá de esta conciencia de los límites para incidir en las cuestiones *de fondo*, estos docentes acompañaron a la comunidad aborígena en su lucha por reivindicaciones que, si bien estaban asociadas a estas cuestiones de última instancia, en el caso específico de los pueblos originarios tenía un resquicio jurídico de posibilidad.

Así, como ya se ha expuesto en este documento²⁹⁸, los apoyaron en sus anhelos por recuperar su identidad cultural y en sus reclamos por la propiedad comunitaria de la tierra ante la Convención Nacional Constituyente de 1994, reunida en la ciudad de Santa Fe. Estos reclamos, sumados al conjunto de las comunidades aborígenes del país, fueron incorporados al texto constitucional en el Artículo 75, Inciso 17²⁹⁹.

Sin embargo, aún quedaba un largo trecho por recorrer³⁰⁰. Nueve años después, ya alejado de la escuela, Vicente comentaría:

298. El detalle de estas prácticas se considera redundante en este apartado por haber sido desarrollado a propósito de otros abordajes en este mismo texto (Esta nota, obviamente, también remite al documento CEA).

299. "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones".

300. En la historia del reconocimiento de los derechos humanos siempre ha habido un largo trecho entre cada reconocimiento específico y la posibilidad de su goce efectivo. Según los casos, entre el derecho y el hecho transcurrieron años, décadas y hasta siglos; otros siguen pendientes, tanto en lo que atañe a su reconocimiento como a su posibilidad de ejercicio. En el caso de los derechos del aborígena se dio sólo el primer paso con su inclusión en la Constitución Nacional como parte de las atribuciones del Congreso que, obviamente, debería luego ejercerlas a través de leyes y decretos reglamentarios. Lo mismo ocurrió con las provincias. A ellas el texto relativo a los derechos del aborígena invitó a ejercer atribuciones concurrentes.

"...actualmente creo que están trabajando sobre el tema de la reglamentación de la Ley Provincial del Aborigen (...) eso tiene un emplazamiento en la Constitución, en ese artículo reformado de la constitución..." (V3, pág. 7).

El proyecto de esa reglamentación disponía la entrega de tierras a los aborígenes con carácter de reparación histórica:

"ya te digo, la tierra es lo importante — (...)— [ríe] pero en este momento las tierras son un conflicto social [ríe], bueno..., nosotros..., hay una ley que..., la ley que se declaró el año pasado, que es la ley de tierra, llamada— sí— Ley Provincial de Tierras, donde el gobierno le quiere entregar las tierras fiscales a la comunidad, de la provincia, pero las que más vemos como tierras fiscales son zonas de islas — claro, es difícil— aunque acá nosotros cuando hablamos, acá, se quieren ir todos [ríen] — claro porque ahí..., esa era la fuente de vida de ellos, la..., porque en realidad vivían..., mi papá recuerda que en esas zonas fiscales que... a donde se criaron ellos nadie le decía nada..., por lo tanto vivían tranquilos — claro— tenían sus alimentos...— ¿vive su papá?— sí, sí, así que cuando hablamos de eso de que son esas zonas dice: uh, mirá, cuando esto se concrete yo me voy para allá por lo menos vivo más tranquilo [ríen], así que por eso yo decía: cuando nosotros hablamos de la calidad de vida y muchas cosas..., vamos a decir, tienen importancia — y tiene un significado muy preciso para ustedes— claro, para nosotros sí, para nosotros tiene un significado muy preciso— y quizás diferente— y diferente al punto de vista de la otra cultura; siempre no es igual, no es igual..." (A, págs. 13 y 14).

¿Podrá ver finalmente esta tierra el anciano padre de Alejo? No lo sabemos, pero sí sabemos que hubo una vez una escuela que los acompañó en esta lucha, obstinada y silenciosa, por la tierra tantas veces prometida...³⁰¹.

En cuanto a una regulación federal sobre el uso del suelo urbano, que proteja a los ciudadanos de manejos especulativos que restringen el derecho a una vivienda digna, al momento de obtener estos registros, seguía siendo una asignatura

301. Finalmente, el Gobierno de la Provincia de Santa Fe reglamentó la Ley en diciembre de 2005 y comenzó lentamente a otorgar tierras fiscales a comunidades aborígenes (lotes sobrantes de caminos y terrenos en zona de islas sobre el río Paraná, según "elciudadano.net", un diario digital rosarino, el 18/09/08). La misma fuente informaba, en julio de 2008, sobre un proyecto de ley de un senador de esa provincia para habilitar la construcción de un parque industrial en las tierras ocupadas por la comunidad mocoví de Recreo y la aprobación, por parte del Consejo Deliberante de esa localidad, para someter este proyecto a consulta popular (sic).

pendiente de la política argentina³⁰²; como así también aquel derecho, que junto a otros básicos, permanecía dentro de las normas declarativas incluidas en el Artículo 14bis de la Constitución Nacional³⁰³: el derecho a una vivienda digna. En este sentido sólo ciertos movimientos sociales, por el peso simbólico de su historia de lucha y por su acumulación material de poder y organización, habían podido abrir pequeñas grietas en estas *reglas de últimas instancia*³⁰⁴, obteniendo de los gobiernos locales algunos espacios urbanos para desarrollar sus planes de vivienda³⁰⁵.

Un caso más modesto al respecto, pero no menos demostrativo de las dificultades que hay que enfrentar cuando de estos derechos se trata, es el de la regularización de la tenencia de lotes y construcción de viviendas en Bariloche, a cargo de la organización social "Gente Nueva" (CEA:376 y Entrevistas Completas, "G", pág. 596).

Pero más allá de estas fronteras estructurales para la acción escolar, vinculadas a las llamadas *reglas de última instancia*, a proyectos de sociedad y a políticas macroeconómicas dentro del sistema dominante, y retornando a la cuestión del trabajo, en la mayoría de las experiencias estudiadas se trataba de dignificar la ocupación de los padres, desalentando las propias discriminaciones entre los niños y proponiéndoles diferentes horizontes de transformación al respecto. En este sentido, Reynaldo, maestro de la Escuela "Peña", en la marginalidad santafecina, proponía:

"...tener en el horizonte (...) el tema de la dignidad de la persona que tiene que ver con su pobreza, con el color de piel, con el laburo que hace, con la profesión de la mamá. Teníamos muchos chicos que sus mamás eran prostitutas, y bueno..., que..., no podemos estar condenándolas, o condenando a los chicos, está bien, no es bueno, ninguno de nosotros, obviamente, estoy diciendo una obviedad, pero obviamente que no alentábamos eso, ni mucho menos, pero, bueno..., también, digamos, ese tipo de cosas había que hablarlas". (R, pág.15), en CEA:91.

302. Muchos años más tarde, al momento de escribir estos párrafos (2017), esta cuestión había sido recogida por anteproyectos de ley que, lamentablemente, habían perdido estado parlamentario.

303. "...Un artículo cuya credibilidad resulta más adecuada como objeto del humor de Quino que como sostén de expectativas sociales" Cantero, G. (2008a:37).

304. Ver conceptualización ya explicitada al respecto.

305. Como el Proyecto "Sueños Compartidos" de la Asociación Madres de Plaza de Mayo y los planes de vivienda de la Organización Barrial "Tupac Amaru" en diversas ciudades del país. Estos desatarían años más tarde furibundas embestidas de los custodios del orden establecido; quizás sólo superadas, no en crueldad sino en víctimas fatales, por las represiones a militantes del MOCASE en Santiago del Estero y del MST, en Brasil (masacre de Eldorado dos Carajás).

Otro de los trabajos más extendidos en los barrios del entorno de esta escuela era el "cirujeo". Al respecto, este maestro informaba sobre los dos horizontes de prácticas pedagógicas y políticas asumidas por la Escuela "Peña" en esos años:

"...siempre estuvimos escuchando gente que nos criticó, que nos criticaba, y una de las cosas que nos decían era eso: que alentábamos la pobreza y el cirujeo, a mí me..., es espantoso eso..., es espantoso el laburo, digo; bueno, nosotros laburamos con eso para intentar que eso se vea como un laburo, digamos, por lo menos dignificar el tema de ese trabajo, y por ejemplo, en algún momento se "logró", entre comillas, se intentó, se trabajó para que trabajen con guantes y que hagan selección de..., desde la escuela te estoy hablando, desde la escuela; y bueno, eso..., y plantearles también, siempre, ¿no?, no está bueno que hagamos este trabajo, ojalá no tengan ustedes..., y tienen que pelear para no tener que cirujear, pero bueno..., si esto es lo que tenemos en este momento, porque no hay otra cosa, hagámoslo más sano, hagámoslo mejor, saquémosle provecho; me parece que es diferente eso a decirle salgan a cirujear y pidan subsidio"(R, pág.15), Ibídem .

En síntesis dos horizontes temporales para una práctica educativa entendida como práctica política:

"como dos horizontes, ¿no?, o uno solo, el tema de los derechos y de pelear por aquello que creemos que nos merecemos, digamos, y el tema de la dignidad [del trabajo hoy]", Ibídem.

Desde los testimonios que surgieron de la cotidianeidad de estas escuelas, estos directivos y docentes, además de enfrentar desde sus posibilidades a estos problemas estructurales (como el desempleo y la extrema precariedad laboral de las familias), tenían que lidiar con otros signados por la urgencia, con algunos de naturaleza intangible y con los que -por aquellos años-designaban como *nuevos*.

"Problemas urgentes":

Entre los **urgentes**, la directora de la Escuela "Peña" incluía el problema de los basurales a cielo abierto en los barrios del entorno escolar y lograba su relleno y transformación en espacios verdes:

"...se tapaba un basural y se plantaba un árbol, ahí donde había estado un basural se ponía un árbol..." (C.1, pág.6), en CEA:23.

Vicente, el director de la Escuela "Somos", priorizaba el comedor escolar y la apertura de calles que conectaran con la ruta asfaltada para permitir el ingreso de las ambulancias; María, en La Matanza, abría la escuela al trueque entre las familias frente a la iliquidez provocada por la crisis de 2001; Mora, trataba de contener en Florencio Varela la violencia de los violentados, naturalizada por las familias y los niños; en Allen, Daniela intentaba compensar la desnutrición que observaba en los alumnos:

"la cuestión fundamental era la 'falta de olla', para decirlo claramente, digamos, chicos que estaban desnutridos, chicos que comían muy poco y mal..." ("D", págs. 3 y 4), en CEA: 261.

En la meseta rionegrina, Lanín, la directora mapuche de la Escuela "Del Peñón", no se amedrantaba ante los largos trámites con los que intentaba romper en parte el aislamiento:

"Algunas de estas iniciativas requirieron largos trámites, pero contó con apoyos locales, como un Intendente y el propio Ministro de Educación de la Nación, que, al comienzo de su gestión, llegó un día de improviso a visitar las escuelas de la línea sur y atendió numerosos pedidos³⁰⁶. Tampoco subestimaron la ayuda de ONGs, como APAER³⁰⁷ para la provisión de ropas y calzados" (CEA:324-325).

En El Impenetrable chaqueño, Milagros, la maestra del El Sauzalito, donde muchas urgencias estaban siendo relativamente atendidas desde hacía ya unas décadas, concentraba sus esfuerzos en que los niños wichís desearan ir a la escuela e ir con alegría:

"Era un jueves 9 de octubre [de 1997]; esa noche mantuvimos con Milagros una larga entrevista. En ella la interrogamos sobre los logros que ella reivindicaba y nos dijo: **"Uno es que los chicos vayan a la escuela (la**

306. Ministro Daniel Filmus. Los relatos que los niños escribieron sobre esta visita podrían inspirar un "Macondo" patagónico: luego de enumerar a todos los ilustres visitantes a este paraje recóndito, un niño expresa: "recibirlos fue una experiencia muy linda (...) porque hemos podido conocer personalmente a quienes nos gobiernan; además, escuchar las nuevas propuestas que nos trajeron. Sólo nos queda agradecerles su visita y las cosas que nos donaron, un equipo de laboratorio para experimentar, algunas muestras para estudiar, pero estamos a la espera de una computadora [risas]" (Lanín, en "M" y "L", ENCUENTRO 2004, pág.10)

307. Asociación Civil de Padrinos y Alumnos de Escuelas Rurales).

decisión de ir o no ir es de los chicos³⁰⁸), entonces van porque la escuela es suya, porque eso que va a vivir ahí es tan lindo que se justifica dejar de ir al río y dejar de ir al monte y dejar de estar en la calle jugando...Además de eso, digo yo que van con ganas, que van con alegría, digo yo, con ganas de estar ahí" ("MZ", VIDEO 1997), en CEA:347.

En Bariloche, los responsables de "Gente Nueva" incluyen entre las urgencias al agua potable, la alimentación y la regularización de tierras. Una de las maestras relata que

"Vino al sur a buscar empleo como docente pero dentro de un **"trabajo más amplio"** (Selene, pág.1). Este trabajo *más amplio* lo despliega en tres barrios, colaborando en la Radio, en la Cooperativa para el agua potable y en **"un equipo pastoral de tierras"** (Ibídem) que se organizó desde los comienzos de esta experiencia y que ya ha logrado que los vecinos consoliden la tenencia de sus terrenos escriturándolos", en CEA:364.

En el Campamento "Jair Antonio Costa" del MST, a 40 kms. de Porto Alegre, ya no se trataba de atender urgencias en sentido estricto (los acampados llegaban escapando precisamente de las urgencias más extremas), pero sí de administrar la escasez:

"Mientras tratan de dejar atrás la cultura de la miseria, comienzan a incorporar otros criterios que organizan la vida en una comunidad que debe administrar la escasez con justicia. Lo que producen en la quinta del campamento, lo que reciben de INCRA³⁰⁹ (una canasta básica que incluye arroz y poroto) y la ayuda de compañeros asentados y amigos del MST deben repartirlo equitativamente. **"Ahora nosotros no tenemos aceite aquí, se está terminando el azúcar, se está terminando el harina de trigo..."** (Ibídem, pág. 17). Cuando eso ocurre deben repartir según la cantidad de niños por familia; dando también preferencia a las embarazadas y asegurándose que no falte la merienda en la escuela. También buscan alimentos sustitutos: falta el aceite, entonces compran un cerdo y fabrican con él la grasa para reemplazarlo, además de aprovechar la carne y la sangre" (CEA: 388-389).

"Problemas intangibles":

Entre los problemas más **intangibles**, estos directivos y docentes incluían la pérdida de identidad, las relaciones sociales patriarcales y machistas con sus

308. Como en el caso de las familias mocovíes, los wichís no obligan a sus niños a ir a la escuela; ir o no es una decisión de los niños.

309. Instituto Nacional de la Reforma Agraria.

secuelas de violencia de género, la naturalización de la explotación y el miedo al reclamo, las adherencias³¹⁰ de la cultura del opresor y la desunión entre vecinos.

Entre los pueblos originarios incluidos en esta tesis, una larga erosión de sus identidades dificulta fuertemente la asunción de una renovada rebeldía frente a la explotación.

"Esta identidad necesita sustentarse en autoreferencia a una cultura que, a su vez, requiere pervivir a través de una lengua y de un modo de relación con la tierra. Ambas, a su vez, facilitan la subsistencia de las costumbres que hacen al propio universo cultural. Pero esta identidad se construye también en el tipo de relación que le plantea la cultura y sociedad dominante. El juego de todos estos factores favorece o desalienta finalmente la asunción de dicha identidad y de la autoestima que la retroalimenta.

Históricamente, a través de la violencia de la dominación y de la naturalización de los arbitrarios simbólicos que logra la hegemonía, estos aborígenes fueron: expulsados de su tierra y del tipo de relación que con ella mantenían para sostener una forma de subsistencia; despreciados en su cultura; obligados a adoptar la lengua de los vencedores, y excluidos de toda pretensión de acceso efectivo a derechos ciudadanos, incluidos los educativos³¹¹" (CEA:140).

Por todo esto, entre los adolescentes de la comunidad mocoví de Recreo, el atajo más rápido que veían para ser aceptados entre sus pares no-aborígenes era la negación de su identidad:

"...los chicos, fundamentalmente (...)los adolescentes, edad 15, 16, 20 años para atrás, estaban sufriendo fuerte presión de la otra cultura (...)incluso algunos hacían algunos replanteos sobre su ser, por cuestiones cotidianas, ¿no?, problemas cotidianos que les sucedían por el

310. Con el debido respecto a un maestro, habría que analizar si la expresión adherencia es la que mejor describe este proceso de identificación del oprimido con el opresor. Si adherencia alude a un imaginario de componentes racionales y emocionales que, como este vocablo indica, se ha adherido a la *superficie* de la subjetividad, sería relativamente fácil removerlo. Pero las dificultades de los educadores populares al respecto sugieren que, tal vez, habría que hablar de introyecciones que se incorporan a la propia estructura del yo. Obviamente, se trata de una reflexión que, si bien podría tener implicancias político-pedagógicas de peso, escapa a las posibilidades de este tesista y al objeto de esta tesis.

311. Quizás sea necesario aclarar que esta afirmación no considera la acepción *reduccionista* y formal que suele limitar el ejercicio de la condición ciudadana a las obligaciones electorales; ejercicio que, en el caso de las poblaciones aborígenes, ha estado tradicionalmente expuesto a las prácticas más venales de manipulación clientelar. Aquí se alude a la secular exclusión de la que, aún dentro de los excluidos, fueron objeto los pueblos originarios en relación al acceso y goce de los derechos reconocidos por la Constitución Nacional y sus sucesivas modificaciones.

hecho de ser indio (...) algunas veces ellos rezongaban de su condición de indios, y decían: **porque mi papá toda la vida fue changarín porque era indio, y a mí me pasa lo mismo (...) en la escuela no me consideran porque soy indio**; entonces él creía que el camino más fácil para (...) el reconocimiento que le permita ir a la escuela o que le permita trabajar, o alguna cosa así, es **dejar de ser indio...**" (V2, pág. 11), en CEA:180.

Con esta situación se encontraron quienes, desde la comunidad aborígen y desde la militancia docente querían reavivar una llama que estaba por apagarse:

"...creo que desde la escuela hemos hecho, también, un trabajo bastante eficiente, digo yo, porque los resultados que nosotros hemos tenido acá fue porque **hemos trabajado bastante fuerte** desde el comienzo con el tema de... primeramente hacer **un trabajo de rescate y revalorización de nuestros valores culturales, ¿no?**, Y cuando trabajamos eso desde la escuela como que **abrimos una nueva conciencia a los jóvenes, y aún a nuestros padres y a nuestros abuelos, porque ya estaban en una carrera que seguramente iban a perder, ¿no es cierto?** ("A", pág. 3)(...) cuando se hace ese trabajo de concientización de nuestros valores de identidad que tenemos, como que **cambia la mentalidad de todos los jóvenes, ¿no?** ("A", *Ibídem*) (...) entonces es como que **vuelve a despertar eso que ya estaba, realmente, lo estaba dejando de lado**" (A, pág. 3)— *claro -yo* creo que acá la escuela ha sido un factor muy fundamental para toda la gente, es como que la escuela dio..., como que **avivó eso que ya estaba por morir, ¿no es cierto?, porque una cultura que realmente pierde su idioma desaparece**" ("A", pág 7), en CEA: 228-229).

Para reavivar esta identidad moribunda y generar un espacio pensado para niños que *fracasaban* y eran *ofendidos* en una escuela común, discriminatoria y expulsora, un maestro de adultos y la comunidad aborígen coinciden en proyectar una escuela *bilingüe* y *bicultural*. Una educación que no significara la integración de dos culturas, una dominante y otra debilitada, para que la primera absorbiera a la segunda, sino una biculturalidad en la que ambas caminaran juntas:

"Sobre la necesidad de una educación bilingüe siempre hubo acuerdo. El debate tuvo lugar en un inicio sobre el sentido de una educación intercultural: Vicente era proclive en un principio a entender interculturalidad como **integración** de culturas. Paula, en cambio, sostenía que de lo que se trataba era de **convivir** en la diversidad.

Quien "lauda" en esta diferencia es Alejo, recuerda Paula, cuando, expresando el sentir de su comunidad, dijo una vez: **"...aceptar al otro desde la diferencia y no desde la aculturación hace a la grandeza y a la riqueza de un pueblo, porque la diversidad ofrece infinitas respuestas para crecer juntos, porque tú también puedes sumar un porqué sin poner punto final a este caminar nuevo, y porque el agua y el aceite los dos son útiles aunque no se mezclen"** (P, pág. 167).

En síntesis, el objetivo de este proyecto desde las aspiraciones de Alejo era lograr que su comunidad recuperara y valorizara su propia identidad y que ambas culturas caminaran juntas:

"Las dos culturas tendrían que ir a la par, tendrían que marchar juntas, tendrían que marchar juntas las dos culturas" ("A" en K9, pág. 3) **"... eso sería un objetivo nuestro, que haiga maestros aborígenes; no sólo maestros aborígenes sino de las dos culturas, para que no se dé un choque entre las dos sino que tenemos que hacer algo para que caminen las dos juntas"**. (Ibídem, págs. 6 y7).

No obstante, desde su matriz ideológica, Paula era escéptica acerca de las posibilidades reales de esta convivencia, de esta relación de respeto entre diferentes, cuando afirmaba que, en realidad, la cultura hegemónica plantea dicha relación desde la negación de las culturas y pueblos originarios y considera "nadies" a quienes son sus testimonios vivientes:

"...yo digo cómo vas a ser ciudadano si estás dentro del paradigma o el modelo de nación negado, cómo vas a actuar o participar si estas negado" (P, pág. 39) **"...los "nadies" de los que habla Galeano..."** (P, pág. 33).

...y reflexiona, con el dolor de quien tuvo que hacerse a un lado de esta experiencia de la **"que voluntariamente he querido poner distancia, porque hay cosas que me duelen y que no las puedo superar..."** (P, pág. 39), que quizás sea lo más sensato **"confiar en la decisión de la historia, y bueno, y por ahí me planteo no son los tiempos, sé también que, bueno, son muchos intereses, muchas cuestiones y que son luchas históricas"** (Ibídem) y que, tal vez, lo que no se logró con una lucha se logrará con otra, aunque ella ya no esté personalmente para acompañarla" (CEA:168).

Con estas palabras Paula, la vicedirectora de la Escuela "Somos", estaba expresando sus dudas sobre la eficacia del voluntarismo en la política y apostando, desde una perspectiva impregnada de la persistencia indígena, a que lo que no se logró con aquella lucha se logrará con la próxima.

En Santa Fe, en el entorno de la Escuela "Peña", los barrios seguían absorbiendo migraciones rurales y el desarraigo ya mencionado los tornaba inermes, *desarmados* para organizarse frente a las nuevas adversidades. Carmen, había aceptado hacerse cargo de esa escuela después de haberlo hecho en Santa Rosa de Lima, un barrio con identidad e historia de movilización y organización para enfrentar viejas y nuevas adversidades. Trabajar por la identidad y autoestima en aquel entorno no sería tarea fácil.

En el Alto Valle de Río Negro convivían: la pérdida de la identidad por desarraigos previos con la negación de la ascendencia aborígen como estrategia para obtener aceptación social. Daniela, la directora de la Escuela "Allen" y los maestros, no insistieron en recuperar lo negado o reconstruir lo diluido sino que optaron por

"...aportar a una resignificación de la identidad comunitaria, tratando de correr el foco de las autopercepciones colectivas desde las carencias, exclusiones y otras penurias hacia todo aquello que podía ser motivo de admiración y festejo: las bellezas naturales del lugar, la llegada de la primavera, del día de la familia, los trabajos de los chicos dignos de exhibición. También hacia la valoración de sus propias luchas y esfuerzos para sobrevivir en aquel hábitat.

"...la identidad barrial estaba muy depreciada por ellos mismos, eran los negros, los marginales, los de la costa, los analfabetos, los que no tienen colectivo, digamos, era toda la carencia (...) la vida en la ruralidad y subsistir en la meseta, que son **lecciones de vida y de subsistencia permanente, (...) toda esta riqueza no está ni siquiera considerada, ni siquiera valorada (...) por ese motivo fue el derecho a la identidad...**" ("D", pág. 14).

Para ello convocaron a los padres no sólo a la escuela, sino a las aulas: **"en esta cuestión de tener como eje el derecho a la identidad, nosotros hicimos todo un trabajo en los distintos grados de integración de los padres a las aulas(...)** empezaron a tener participación muy activa desde el Nivel Inicial hasta 7° grado en el **desarrollo mismo de las clases, en poder exponer (...)**venir y contar experiencias (...)**ayudar a los chicos a armar la biblioteca del aula (...)**" Todo es festejable y se vive con mu-

cha alegría acá en la escuela, realmente. Entonces, bueno, habíamos logrado armar unas **bibliotecas del aula con cajones de manzana** que habían **pintado los padres**, otros habían soldado (...) las madres habían armado **alfombras de arpilleras** para que los chicos estuvieran **leyendo cómodos** y qué sé yo, entonces **eso merecía una fiesta**, y bueno, fue hermoso como **las madres pedían que les leyéramos cuentos, las abuelas pedían que les leyéramos cuentos**". ("D", págs. 11 y 12), en CEA: 265.

En "Rincón del...", había que partir desde situaciones semif feudales de sujeción y de participación restringida de los primeros pobladores y recuperar las raíces sepultadas de los viejos y nuevos migrantes, como base de un proyecto de construcción identitaria:

"...ir trabajando con estas cuestiones que te decía que trabajaban mucho los del **Movimiento Sin Tierra**, que era trabajando con **raíz y proyecto**, como cuestiones complementarias, necesarias, y **como parte constitutiva de una identidad**." (Ibídem, pág. 2), en CEA:280.

"... la preocupación está centrada en la **constitución de una "identidad, a partir de la ambigüedad de pertenencias"**(Fabio, pág. 16) de los viejos y nuevos pobladores de "Rincón de..."; **condición del nosotros que exige toda formación de un sujeto colectivo**. Esta preocupación por la construcción de una identidad local se proyecta también a su inserción en una identidad nacional desde deseos e identificaciones también locales de la simbología patria: **"El otro día estuvo muy lindo el trabajo que hicieron las..., las compañeras de tercero. Era el día de la bandera. Entonces les habían dado, que ahora estamos con el Mundial, una camiseta a cada uno (había camisetas celestes y blancas) para que cada familia pusiera adentro de esa camiseta las cosas que querían. Y después terminaron con las camisetas celestes y blancas armando la bandera argentina, ¿no? Pero era esta cuestión de que la bandera la hacemos entre todos, con las pequeñas cosas, cotidianas, poniéndole cada uno..., digamos, conceptualmente brillante"**, sentencia entusiasmado Fabio. (Fabio, ENTREVISTAS 2006, pág. 47), en CEA:284.

Una manera existencial y concreta de construir un *nosotros* desde las expectativas y sueños de los habitantes de un pequeño pueblo que se proyectan a lo nacional desde un nosotros aspiracional de soberanía popular (algo que guarda un cierto parentesco conceptual con la idea de nación de León Rozitchner

oportunamente abordada). Así, ese nosotros se irá nutriendo del relato de una joven historia local (de apenas 32 años por entonces), de la mágica geografía de la barda, el desierto y el río; de los trabajos que sostienen su subsistencia, en contradicciones y conflictos (como la fruticultura y cría de ovinos), para que, reconociéndose, puedan proyectarse y, en ese proyectarse, desplegar autonomía.

Más al sur, en la meseta, Lanín, la directora de la Escuela "Del Peñón",

"que viene de un recorrido interior y territorial en búsqueda de su identidad aborígen y, al mismo tiempo, de un recorrido institucional por la cultura académica de la que ha obtenido otras claves para su propia formación y autocomprensión [La Universidad]", CEA: 322,

no se deja doblegar por una enfermedad que la aqueja (diabetes, al igual que la directora de la Escuela "Matanza", en el Conurbano) y sigue intentando recobrar la identidad de aquel pequeñísimo poblado de mapuches. Recuperar formas ancestrales de tejer, con toda la carga simbólica que esta cultura ha depositado en ellas, será una de sus estrategias; una propuesta para complementar también la lucha por la sobrevivencia.

Retrotrayendo el tiempo treinta años atrás, en el otro extremo de la geografía argentina, en El Impenetrable, los wichís que habían sobrevivido a la *invasión blanca* seguían siendo pobres y su identidad peligraba.

"Los 'tiempos armados' y el aliento a la rebeldía indígena, representados en la opción de la Hna. Guillermina, habían sido derrotados. Habían quedado ellos, en palabras de Soneira: 'unos cuantos boludos que querían hacer algo por la gente' (Ibídem) y en los que el gobierno provincial, a 600 kms. de distancia, descansaba cada vez que un cacique local (Reinoso) reclamaba ayuda.³¹² Sin embargo, el proyecto de estos "cuantos..." iba más allá y abría una grieta en las expectativas del poder: se trataba de algo más que atender a las urgencias del hambre de un pueblo en extinción; se proponían alentar su organización colectiva para el trabajo; propiciar su participación en el gobierno local (intendentes y concejales aborígenes), y recuperar su identidad y autoestima a través de una educación bilingüe e intercultural. **No era poco en el contexto de una dictadura**", (Entrevista a Diego Soneira y su esposa, El Sauzalito, 1997) en CEA: 339-340.

312. Simultáneamente y también en palabras del ex – cura uruguayo, el gobierno mandaba "300 topadoras para cuadrricular el monte y erradicar la guerrilla" y trataba de "venderlo a las grandes corporaciones". Era el Plan "Chaco Puede", cuyo fracaso celebraba Soneira.

Décadas más tarde, esta identidad y autoestima las expresa Javier, uno de los ex alumnos de la maestra Milagros en El Sauzalito, egresado como docente de un Centro de Investigación y Formación en la Modalidad Aborigen (CIFMA):

"hágannos una escuela que nos haga interculturales, que por más que nos enseñen a trabajar con la computadora no dejemos de comer Algarrobas, que por más que aprendamos acerca del mundo occidental, valoremos y estemos seguros de nuestra identidad"(Texto tomado de una conferencia en el NOA de "MZ"), en CEA: 357.

Regresando al sur, en dos barrios de Bariloche, el rescate de identidades erosionadas se construye en las escuelas de la organización "Gente Nueva", convertidas cada una en

"un lugar natural de encuentro (...) de integrantes de una misma comunidad barrial y encuentro de culturas entre maestros, alumnos y padres" (Salese, A. y otros, op. cit., pág. 69).

Sin embargo, la reconstrucción de identidades como base de autoestima y autovaloración de las propias capacidades organizativas, se rebela generalmente insuficiente. Las disputas de poder, de liderazgos al interior de comunidades y vecindarios, son también parte de los problemas *intangibles* a encarar.

En el caso de las comunidades mocoví y wichí, la organización en clanes era la base de estos conflictos:

"...en ese pequeño territorio de Recreo se reproducía la convivencia de los clanes del Gran Chaco, eso es así; en el hacinamiento, en las mismas luchas se reproducían ahí — ahí en la pequeña comunidad Mocoví — en la pequeña comunidad vos veías a su vez, antiguos caciques transformados en pastores evangélicos, que eran cabezas de clanes, disputándose poder" (P, pág. 31)", en CEA: 180).

En la entrevista mantenida a fines de los '90 con el viejo militante que había liderado la ardua tarea de convertir a un conjunto de clanes wichís todavía seminómadas en un asentamiento organizado sobre la base de instituciones occidentales, Diego Soneira respondió con franqueza:

"cuando llegamos acá pensamos que aborígen era [sinónimo de] comunitario (...) pero en realidad eran un conjunto de clanes" (Entrevista a Diego Soneira y su esposa, El Sauzalito, año 1997). Recurrían a un lenguaraz o cacique en situaciones de conflicto con *el blanco*. **"Quisimos unir los clanes y no pudimos (...) ellos tienen el clan al mango; tienen un cargo, se agrandan y se olvidan de los de abajo (...) se olvidan de los otros, son muy injustos. A los dieciocho años [1990] hicimos una evaluación y nos dimos cuenta que fracasamos"** (Ibídem), en CEA: 357.

En el mismo sentido, otra de las pioneras de aquel proyecto, Marta, expresaba sin ambages que había que plantear claramente, tanto a los docentes como a los aborígenes, para que decidieran:

"¿para qué arco tirás (...)¿para qué arco pateás, cuál es la población que te interesa? (...) un aborígen (...) que tenga al opresor adentro puede ser muy jodido con sus hermanos, porque eligió patear para el arco del opresor, digamos, ¿no?" ("MT", 06, págs. 6 y 7), en CEA: 340.

También para ellos tenía vigencia el señalamiento de Freire: "...en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos 'adherencia' al opresor" (Freire, P.: 1973:41), a la que se ha hecho alusión al comienzo de este texto.

Pero el opresor no es sólo aquel que los explota laboralmente, también es el que convive con ellos al interior de las familias, en los vínculos intersubjetivos que regulan las relaciones de género y la convivencia entre adultos y niños.

A veces, era difícil desentrañar a este *opresor* cuando, al mismo tiempo, se trataba de respetar diferencias culturales profundas. En el caso de la escuela mocoví, la Escuela "Somos", Paula relataba que, sin que ello implicara una aceptación acrítica de la cultura del otro,

"... privó el criterio de ofrecer opciones sin emitir juicios. Al respecto, Paula relata dos casos vinculados con su postura frente a los derechos de género:

"...una de las mujeres decide hasta ligarse las trompas, ¿no?, una cosa inaudita (en la cultura aborígen), esta cuestión de ser determinante de la natalidad, de su propio cuerpo, más allá del mandato histórico... (...) nosotros en eso tratábamos de presentar cuestiones pero no emitir juicios, sino tal vez esta cuestión de la convivencia, que opten" (P, pág. 33).

"...a nosotros desde una cuestión de género se nos podía 'hacer la vena así' cuando (se omite nombre) iba con el auto y la veíamos a la ex mujer de (se omite nombre) fregando en el fuentón [ríe], y decíamos por qué no le comprará un lavarropas; son procesos históricos, tal vez el proceso histórico devino también en estas cuestiones que yo veía: cómo el cambio y el posicionamiento de (se omite nombre) lo lleva a la separación de esta primer mujer y hace pareja con (se omite nombre) que era como otra **militante de la causa, en cambio su primera mujer era **perfil bajo: lavar, criar hijos**; en cambio (se omite nombre) siempre fue **de armas llevar, (...)** ella trabajaba en el Centro Cultural de Buenos Aires, viajaba..., o sea que fue una militante de la causa" (Ibídem)³¹³, en CEA: 186-187.**

Fuera del país, en el Campamento "Jair Antonio Costa" del MST, se alentaba explícitamente un proceso de transformación cultural en materia de relaciones de género entre las familias acampadas. Los dirigentes, asumiendo los respectivos roles en igualdad según géneros, proponían una dirección a seguir. Se sabía que el proceso iba a ser lento, pero había un límite muy estricto: la violencia física intrafamiliar y entre vecinos:

"En la cultura de la miseria anterior les ha sido difícil separar los espacios íntimos de los privados y los privados de los públicos. Ahora cada familia tiene su carpa de lona plástica negra que identifica a los campamentos del MST. En ella tienen la posibilidad de elegir cocinar y comer en la intimidad de la familia o, sin son solteros, ir a la cocina comunitaria y comer en una barraca común.

Mucho menos han tenido la opción de participar en el ámbito de lo público, fuera de las periódicas convocatorias a elecciones de autoridades gubernamentales. Ahora eligen a sus propios coordinadores de grupo y frente a cada problema común tiene la posibilidad de discutirlo en pequeños grupos para que sus coordinadores analicen si la voluntad de los acampados se expresará por consenso o mayoría. Han pasado de una democracia como formalidad distante en el tiempo y la forma a una modalidad de democracia directa y cotidiana para legitimar las decisiones comunitarias.

313. En el caso de la Escuela "Huellas", retirada –como ya se ha explicado– para sostener el argumento central de esta tesis, los problemas de género fueron abordados como uno de los ejes centrales de su proyecto pedagógico. Los relatos muestran las enormes dificultades para trabajar estas cuestiones a contrapelo de una cultura rural (que incluía en aquel ámbito componentes idiosincrásicos ruso-alemanes e italianos), que imponía un patrón de vida basado en la aceptación y resignación sobre el lugar de la mujer en la familia y la sociedad y que incluyó desenlaces trágicos al respecto (ver CEA: 239).

A través de esta modalidad³¹⁴ se van construyendo los criterios de convivencia y los límites que todos deben respetar. Han llegado de un medio que les ha enseñado que la dureza en las relaciones es condición de sobrevivencia. Esa dureza lleva a dirimir los conflictos intrafamiliares y entre vecinos de manera violenta. En el campamento han establecido una línea que no puede franquearse: **"aquí dentro no puede existir violencia física"** (Arajá, pág. 19). Si eso ocurre por ejemplo en una pareja, todo el campamento discute el caso y, si los implicados se retractan, deciden si continúan perteneciendo al movimiento" (CEA: 389-390).

Dentro de todos estos problemas poco tangibles, uno de los más difíciles de identificar y trabajar era el miedo; un sentimiento profundo que permea todas las relaciones sociales, incluso las más íntimas, como las mencionadas precedentemente.

Refiriéndose a sus recuerdos como vicedirectora de la Escuela "Peña" y específicamente a Reynaldo, uno de los maestros más consustanciados con el proyecto de Carmen, su directora, Etel expresa:

"...en la escuela Peña, Reynaldo, vos sabés que era un gran defensor de los derechos del niño y lo ha trabajado muy bien, las maestras también, yo pienso que mucho se hizo para que los chicos puedan hoy desempeñarse como ciudadanos dentro de este país y hacer valer sus derechos, lo que pasa es que, viste, que la gente tiene miedo, tiene miedo a manifestarse por lo que creen que es justo..." (E., pág. 4).

Era una afirmación propia de Etel, aquel ariete que embestía contra todo lo que se interpusiera entre los derechos de los chicos y el poder institucional y político; Etel, que, a la manera de la *Domitila* de Galeano³¹⁵ o de Mercedes Sosa, espetaba a los miedosos: "levántate cagón..."³¹⁶.

También Lanín, la directora mapuche de la Escuela "Del Peñón", venía de la experiencia que despertó temor, pero en el poder político:

314. De cuyo ejercicio fuimos testigos.

315. Ver la mención de Eduardo Galeano a Domitila Barrios de Chungara cuando increpa a los mineros en Potosí.

316. Pequeño fragmento de la chacarera del "Olvidau", de Néstor Guernica, que inmortalizó la voz de Mercedes Sosa.

"oficiar como mediadora comunicacional en una experiencia de educación bilingüe e intercultural en una escuela de Chorriaca (Neuquén): **"hacer de intermediario, yo como puente entre la gente, entre las comunidades indígenas y la escuela (...) fue una experiencia increíble, hermosa, hermosa"** ("L", pág. 12). Pero lo que se había iniciado **"con bombos y platillos"** es abandonado desde el poder político y la intermediaria (...) **quedó ahí con las alas rotas [sonríen](...) quisieron borrar una experiencia por temor a que la gente empiece a hablar³¹⁷, a practicar su derecho y todo lo demás. No lo lograron con estos chicos (Ibídem, pág. 12 y 13), en CEA:327.**

Con aquella experiencia en su haber, trabajó con los pobladores de Treneta, desde la Escuela "Del Peñón", para que ellos también dejaran atrás sus miedos:

"Así los habitantes del pequeño paraje comenzaron a ver que ciertos logros eran posibles superando miedos y trabajando juntos: **"que es posible, que se puede"** ("L", pág.2)."...conocernos, **superar miedos, y ellos vieron que se puede, juntos se puede (Ibídem, pág. 11), en CEA: 325.**

Continuar enumerando problemas que resultan *intangibles*, poco evidentes, sobre todo si no se quieren ver, sería interminable; pero, sin pretender exhaustividad, estas menciones no podrían obviar las múltiples formas de violencia que estos directivos y maestros trataban de visibilizar y evitar, tanto en relación con los niños, como al interior de sus familias³¹⁸.

En este sentido, Carmen, desde su escuela en las márgenes de Santa Fe, luchaba contra una actitud docente implícita en su rutina diaria:

"Cuántos maestros, se lamenta 'C', no pueden sustraerse a la rutina de llegar cada mañana al aula y, casi como en una actitud ritual, dan la espalda a los alumnos y ponen la fecha en el pizarrón:

"...primero le doy la espalda, y después veo; entonces: esto costó un montón porque..., decirle: 'primero (...) hay que charlar con los chicos, miren, observen, si hay un niño golpeado inmediatamente, porque tenemos

317. "Compadre piense un poquito que va a pasar, si un día de estos la gente llega a tomar el vino que necesita y empieza a hablar" (canción de Los de Imaguará: "Compadre qué tiene el vino").

318. La violencia social ejercida sobre los sujetos de esta tesis, recorre todo este texto de manera explícita o implícita.

que actuar en el momento', esto costó y hoy cuesta..." (C2, pág. 11). "...no es fácil esto, cuando un maestro no está, en principio, comprometido, concientizado..." (Chv2, pág. 8).

Pero, además de proponer al docente que revise prácticas y actitudes, Carmen señala que hay que proteger al maestro que se arriesga por los chicos, ya que muchas veces

"...no hay también quien lo proteja al docente, o al director de la escuela cuando va y se presenta a hacer la denuncia de que el niño ha llegado golpeado..." (C2, pág.11), en CEA: 95.

"Problemas nuevos":

Finalmente, junto a los problemas que los propios protagonistas denominaban como estructurales, urgentes e intangibles, había otros que por entonces aparecían como nuevos. Entre estos problemas, algunos destacaban el llamado *problema de la droga*:

"...nuevos flagelos que afectaban a los más jóvenes, como la introducción del comercio de drogas en el barrio, con su secuela de violencia criminal que a veces implicaba a los propios alumnos", CEA: 265.

Frente a ellos, tratándose de docentes de nivel primario, se encontraban relativamente inermes y faltos de experiencia, pero primaba el criterio de incluir a toda costa, a pesar de las presiones expulsoras de muchos padres y aún docentes.

En Allen, la directora y vicedirectora de la Escuela del mismo nombre,

"dieron la más dura batalla. Los problemas de adicción eran el blanco preferido. '...hubo reuniones muy numerosas con la galería esa llena de padres que pedían la cabeza de Juan Carlos y de otro, Gerardo, que le dicen el Pelado que es un chico que fue abandonado por su madre cuando tenía 7 años (...) dos chicos, absolutamente estigmatizados (...) una actitud muy expulsora de parte de la comunidad (...) se trabajó mucho (...) finalmente acordamos establecer algunas pautas que normen un poco más..." ("D", pág. 26). '...Juan Carlos (...) superó su adicción, está integrado a la escuela, viene todos los días, colabora, ayuda, se siente parte de la escuela, es muy generoso con el resto de los chicos(...) un

chico que está limpio, que está vestido, que habla bien, que te mira a los ojos, **para nosotros es una maravilla que Juan Carlos esté con nosotros...**" ("D", pág. 25), en CEA: 268.

En el caso de la Escuela "Peña", no sólo lucharon por *incluir a toda costa* sino por re-incluir a los que ya habían sido expulsados de alguna forma de otras escuelas, aunque estuvieran desfasados en edad e, incluso, hubieran tenido algunos problemas con la justicia. Para ello, debieron transgredir normas que no contemplaban estas decisiones pedagógicas:

"...darle la posibilidad al pibe que por diferentes razones no aprendió (...) darle la posibilidad que lo logre, que aprenda, que trabaje, que la escuela le sirva para algo, tenga 15 años y no sepa leer, tenga, qué sé yo, problemas de conducta, tenga algún, incluso, algún problema neurológico, era trabajar con aquellos pibes comúnmente marginados porque no aprenden, porque se portan mal, porque tienen problemas, bueno..., hacer que... intentar que a esos pibes la escuela le sirva para algo, a esos pibes, que aprendan, que puedan leer, que puedan comunicarse, que puedan escribir, que puedan disfrutar de la escuela, que puedan disfrutar de algo de lo que la escuela le está intentando dar; me parece que la palabra (...) es *posibilidad*, brindarles la oportunidad..." (R.,pág. 18).

Fundamentando esta política de re-inclusión que la directora Carmen apoyaba y otra compañera secundaba³¹⁹, el maestro Reynaldo apelaba a su "marco ideológico":

"...trabajar con los sectores más desprotegidos, con los sectores marginales, con aquellos sectores que la escuela siempre, la escuela en general, siempre de alguna manera expulsó; me parece que esa es una elección que tiene que ver con el marco ideológico (...) dar posibilidad, darles la posibilidad y darles la oportunidad a aquellos que no la han tenido, que la han tenido a medias y retaceada" (R., pág. 22), en CEA: 54.

319. El dispositivo para ello fue el de los GAR, grupos de apoyo y recuperación, que serán brevemente descriptos cuando se comparen las prácticas de educación popular propiamente dichas.

En síntesis, en la primera parte de este Capítulo se ha presentado a los sujetos colectivos que generaron opciones y prácticas en los protagonistas objeto de esta investigación; se los ha ubicado en sus respectivos contextos y se los ha comparado desde aquello que los diferencia y aquello que los une en una situación común de explotación. En la segunda, se los ha analizado desde la multiplicidad de problemas en que los sitúan sus derechos conculcados; poniendo en el centro del análisis a los problemas y derechos de los niños, desde la voz y observación de aquellos protagonistas.

En todo este desarrollo se ha podido observar que, en la mayoría de los casos y por haber sido tan avasallados, sus situaciones no habían sido problematizadas y las múltiples formas de violencia y explotación sufridas estaban naturalizadas.

Las palabras de la directora de la Escuela "Peña" anticipan la respuesta que estos personajes habrían de dar a estas situaciones:

"...el tema de haber sido tan avasallados no los reconocían como derechos; entonces, el conocer, comprender pero también esto de ejercerlos era un poco el eje del trabajo, comenzando por derechos que a veces no eran los que podían ejercer en la sociedad y en la casa, sino dentro de la escuela, ¿no?" (C3, pág. 2), en CEA: 92.

En el caso de la otra escuela santafecina, la Escuela "Somos"

"...algunos miembros de la comunidad aborígen dejaban entrever el germen de su desalienación, al comprender que otra escuela era necesaria y posible, como alternativa a aquella de la que sus hijos volvían "ofendidos"(A, pág. 6), descalificados y frustrados y que, a su vez, este trato era la continuidad de una historia secular de sojuzgamiento" (ver y ampliar en CEA: 164).

Para que estos *gérmenes de desalienación* brotaran, era necesario abordar -como ya se ha expresado en distintos pasajes de este texto- la totalidad concreta y compleja de los problemas de los niños y sus medios sociales de pertenencia:

"Nada estaba apartado de la vida" (C2, 37) y todo se pedagogizaba" (CEA: 72).

Sin embargo, los modos de encarar estas totalidades concretas, complejas y dialécticas han tenido, según los sujetos de estas prácticas, aspectos comunes

y diferentes, tan comunes y diferentes como las necesidades y problemas que las provocaron.

Corresponde realizar ahora una presentación comparada de estos sujetos, para hacer luego lo propio con sus prácticas.

"como dos horizontes, ¿no?, o uno solo, el tema de los derechos y de pelear por aquello que creemos que nos merecemos, digamos, y el tema de la dignidad [del trabajo hoy]", Ibídem.

CAPÍTULO 2

Los sujetos productores de las prácticas; directores, equipos e instituciones de pertenencia:

El capítulo anterior fue dedicado a comparar las necesidades y problemas de las poblaciones infantiles de los casos y experiencias investigados como expresión de derechos conculcados y, por ende, de sus familias y colectivos de pertenencia. Sobre estas necesidades y problemas, los directivos y equipos docentes de estos casos y experiencias organizaron sus prácticas de gobierno, dirección y gestión escolar (y algunos, además, sus prácticas áulicas) como parte del currículo total de sus instituciones.

Precisamente, gran parte del texto anexo (CEA) que describe y analiza cada caso y experiencia en sí ha sido dedicado a caracterizar a estos sujetos y sus prácticas. Cabe ahora identificarlos nuevamente, pero sólo para comparar y sistematizar los rasgos que tienen en común y aquellos que los diferencian e intentar así realizar algún aporte teórico al respecto³²⁰.

A modo de recordatorio, se comenzará por situarlos en sus respectivos espacios institucionales.

Dentro de los estudiados como casos, hay que ubicar a "Peña", escuela primaria asentada sobre la "lonja del río Salado", en la periferia marginada de la ciudad de Santa Fe, zona inundable, con un entorno de pequeños barrios situados entre un albardón de protección y las vías del ferrocarril; partida por una avenida que conduce hacia el oeste (Esperanza, Rafaela...); en medio de una población que, como ya se ha caracterizado, se encontraba al momento de esta investigación "desarraigada" y "desarmada" (sin la movilización y organización característica de otras experiencias): cirujas, desocupados y asistidos, trabajadores en empleos precarios, vendedores ambulantes y algunos de la pequeña clase media).

La directora de esta escuela era Carmen, ya aludida en diversos pasajes de este texto, y su equipo estaba conformado por las vicedirectoras Etel y Nilda y los maestros Reynaldo y Silvana.

La otra institución analizada como caso fue "Somos", escuela también primaria, creada por iniciativa de una comunidad aborígen mocoví y de Vicente, un maes-

320. El nombre de los protagonistas de estos casos y experiencias es de ficción, a fin de preservar la identidad de los mismos y su intimidad. Lo mismo se ha hecho con la denominación de la mayoría de las escuelas (en un caso esto no fue posible porque el propio relato de sus orígenes a su nombre real).

tro alfabetizador que luego sería su director. Formalmente pertenece a una pequeña localidad próspera, descendientes de inmigrantes (Recreo), del otro lado de la ruta (prolongación de la avenida en que se encuentra la escuela anterior). La escuela "Somos" está emplazada en el centro del barrio mocoví, habitado también por algunos criollos y bolivianos, en una zona de quintas donde la casi totalidad trabajaba familiarmente como peones³²¹.

Integraban por entonces el equipo de Vicente, Paula, la vicedirectora; Martina, una de las maestras y Alejo, maestro de la lengua mocoví y jefe de la Comunidad; también habría que considerar como protagonista de aquel caso al maestro Flavio, informalmente ligado a Paula y a su proyecto socio-pedagógico indigenista.

Dentro de las **experiencias más allá de los casos**, se han diferenciado a aquellas surgidas por iniciativa de pequeños grupos de las que se analizaron como parte de organizaciones y movimientos sociales.

Integran el grupo de las primeras, las escuelas "Allen" (Alto Valle)³²², "Limay"³²³ y "Treneta" (meseta patagónica)³²⁴, todas de la provincia de Río Negro, y, en el Conurbano Bonaerense, las escuelas "Matanza" y "Varela", de los partidos homónimos (La Matanza³²⁵ y Florencio Varela³²⁶).

321. Como ya se ha consignado, hubo un tercer caso, el de la Escuela "Huellas", retirado como tal a los efectos del argumento central pero que luego será abordado para reforzar este argumento, distinguiendo a las prácticas de la educación popular de un campo de prácticas más amplio, el de la educación ciudadana. Los personajes de este caso fueron Leda, su directora y Felisa, la maestra que la secundó.

322. Escuela primaria con Jardín anexo, ubicada a siete kilómetros del centro de la ciudad, en una zona de quintas sobre el Valle del Río Negro y su franja fértil por irrigación, habitada por familias que vivían de trabajos temporarios como peones en las cosechas de la manzana y la pera y de otras tareas rurales; también por familias dependientes de planes sociales. Se trata de una población conformada por criollos y algunos descendientes de mapuches. Una escuela relativamente nueva, creada a petición de los vecinos.

323. Escuela primaria situada sobre un recodo del Río Limay, en el límite entre las provincias de Río Negro y Neuquén, a unos 40 km. de Cipolletti, en una pequeña localidad relativamente joven, originada en un obraje forestal, con identidad en formación (familias vinculadas al obraje, otras al quebranto de los pequeños productores frutícolas por la concentración de la actividad, etc.). Una historia demográfica construida desde el aislamiento; ahora unida por un puente que atraviesa el Limay y en pleno crecimiento y recomposición identitaria por nuevos aportes.

324. Ubicada en la meseta patagónica de la provincia de Río Negro (frío, desierto, soledad y aislamiento, aún a pesar de los medios tecnológicos potencialmente disponibles), en un pequeño caserío conformado por población criolla y de origen mapuche (que niega su origen) y dirigida precisamente por una docente mapuche que lo reivindica.

325. Escuela primaria, establecida en la localidad de González Catán, partido de La Matanza, a la altura del km. 30 de la ruta 3, ubicada entre esa ruta y las vías del ferrocarril, en una zona marcada por la desindustrialización de los '90, con sus secuelas de desocupación y precarización del trabajo; concurren alrededor de 1200 alumnos y los atienden 100 docentes y 15 personas de servicios auxiliares. El edificio alberga también a los niveles Inicial y Secundario y fue construido con el gigantismo y precariedad propia de la obra pública bonaerense en educación durante la década de los '90 (ver investigación Cantero, G., Celman, S. y equipo (2002).

326. Escuela primaria, alejada unos diez km. del centro de Florencio Varela. Su entorno está conformado

Paula...
25 años después



De estas escuelas se tomaron testimonios de sus directores: Daniela ("Allen"); Fabio, ("Limay"); Lanín ("Del Peñón"); María ("Matanza") y Mora ("Varela").

Al segundo grupo pertenecen las experiencias escolares desarrolladas por: militantes docentes que se referenciaron en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, en El Sauzalito³²⁷ (región de El Impenetrable, provincia del Chaco); miembros de la comunidad "Gente Nueva", radicada en la periferia de Bariloche, y responsables del Campamento "Jair Antonio Costa", del Movimiento Sin Tierra, en las proximidades de Porto Alegre (Brasil)³²⁸.

Sobre la experiencia de "El Sauzalito", próxima al límite con la provincia de Salta, sobre el río Teuco, afluente del Bermejo, se tomaron testimonios relativos a sus orígenes en la década de los '70 de Marta, educadora y militante³²⁹, y sobre la experiencia observada a fines de los '90, de Milagros, la maestra y posteriormente directora de escuela.

De la experiencia de Bariloche, se han incluido en el análisis registros tomados a tres protagonistas de "Gente Nueva": a Gabriela, (responsable y co-fundadora de la misma); a Mariana, una de las directoras de escuela y a Selene, una de las maestras.

Del Campamento "Jair Antonio Costa" del MST, se obtuvieron los testimonios de Arajá, brigadista anfitriona, y del instituto ITERRA, de Iván, uno de sus becarios y militantes.

Habiendo realizado este recordatorio, por el que se intentó volver a ubicar al lector en los territorios e instituciones en los que los sujetos de esta tesis produjeron sus prácticas, cabe ahora comparar a estos desde categorías que permitan identificar los rasgos que los aúnan y aquellos que los diferencian.

La primera de éstas se impuso en todos los casos y experiencias al tomar contacto con ellos: en cada uno se pudo observar la presencia de un personaje

por un barrio de monoblock, una zona de casitas modestas y un asentamiento. Unos más, otros menos, afectados por la desocupación producto del cierre de industrias en los '90 y muchos dependiendo de planes asistenciales. Concurren unos 900 niños,

327. También se incluyen relatos sobre prácticas en una escuela muy próxima, en el Vizcacheral, cuya directora fue "M.Z.", luego de su paso como maestra de la otra escuela.

328. La investigación sobre esta experiencia incluye las observaciones y testimonios obtenidos en la sede del Instituto ITERRA, del mismo movimiento, en Veranópolis (RGS-BR).

329. Complementados con las entrevistas realizadas a los militantes pioneros en la organización de aquel pueblo aborigen (Diego S..., su esposa Nené y Nelly T...).

central que, como se expresó en el marco teórico de esta tesis, había construido un liderazgo basado en complejas combinaciones relativas a sus rasgos de personalidad, a su autoridad moral y al ascendiente intelectual y profesional que le reconocían sus compañeros.

Pero **centralidad** y **liderazgo** son categorías que exigen de inmediato una aclaración de sentido:

La primera plantea una aparente contradicción en relación con el enfoque oportunamente expuesto al respecto:

“En efecto, en publicaciones anteriores hemos insistido en iluminar como figuras a los sujetos tradicionalmente relegados a un plano de fondo en las construcciones teóricas sobre gobierno, dirección y gestión escolar (docentes, padres, vecinos, alumnos, etc.). Sin embargo, esto no ha implicado desconocer la centralidad de algunos personajes (como los directores de escuelas) en la comprensión de las prácticas de estas instituciones. En estos trabajos, sin subestimar el papel de dichos personajes, se daba cuenta de evidencias empíricas sobre la importancia de la dimensión colectiva para la comprensión de estos constructos en los casos estudiados y se ponía de relieve la significatividad, desde una perspectiva pedagógica crítica, de revalorar esta dimensión en el contexto de una cultura escolar argentina de fuerte sesgo directivo y personalista. Este fue, en su momento, el sentido teórico y político de proponer un concepto alternativo sobre gestión escolar en una de las investigaciones previas a esta tesis³³⁰. Ahora, para iniciar la presentación de este caso, se invierte la relación figura-fondo, iluminando inicialmente al personaje que se considera central, bajo el supuesto de que el lector está ya advertido sobre el lugar que atribuimos a la dimensión colectiva en la comprensión de los procesos institucionales de las escuelas”(CEA: 16).

El texto precedente, redactado para presentar a Carmen, la directora de la Escuela “Peña”, es aplicable al resto de los casos y experiencias, con la salvedad de la experiencia conocida dentro del MST que, al estar ubicada en la base de un gran movimiento, hace que aquellas categorías se difuminen en razón de la horizontalidad premeditada de las prácticas.

Con la categoría de liderazgo también se encienden luces de advertencia: se utiliza con evidente propósito de economía política en los discursos que alientan la identificación, fortalecimiento y cooptación de aquellos personajes cuyo ascendiente sobre el resto de las sociedades simplifica la dominación de

330. Ver Cantero, G., Celman, S. y otros: 2001, op. cit.; capítulo 5.

éstas. Con similares intenciones es empleada también en la gestión de recursos humanos al interior del mundo empresario, como ya se expresara al proponer una metalectura de las ciencias de la administración.

En ambos casos, se trata de contextos discursivos en los se elogia y naturaliza el sentido de esta expresión. Desde una perspectiva crítica, ya se ha comentado el uso del término dirección (Gramsci: 2008:41) o de liderazgo, como prefiere Arrighi (op. cit.), al desarrollar el concepto de hegemonía.

Hechas estas advertencias, válidas tanto para los análisis macro como micropolíticos, y recuperando las conceptualizaciones alternativas realizadas sobre gobierno, dirección y gestión escolar³³¹, corresponde ahora presentar a estos personajes cuya centralidad y ascendencia estaba, como ya se ha dicho, sostenida por los rasgos de una personalidad vigorosa, esforzada, autónoma y transgresora; por el modo militante de asumir sus compromisos; por el reconocimiento de su autoridad moral y coherencia ética, y por la solvencia intelectual y profesional demostrada en la resolución de los problemas concretos que presenta la cotidianeidad de la escuela y su entorno social.

Comenzando por Carmen, la directora santafecina de la Escuela "Peña" (una de las referentes más significativas para el soporte empírico de esta tesis), resulta muy ilustrativo al respecto el testimonio de Reynaldo, el por entonces joven maestro, estudiante de letras y titiritero que la acompañó en una sucesión de experiencias:

"...la gente de Santa Rosa de Lima no se va a olvidar jamás de esta mujer, porque la escuela fue lo que fue y significó lo que significó para el barrio por ella, y por algunos que empujábamos el carro, pero si no tenés este tipo de personas, qué sé yo, me parece, algunos podemos pichulear, viste, pero después de muchos años de aprender..." (R. Pág.17). Carmen era un personaje molesto para mucha gente, políticamente me parece (...) molestia de alguien que movilice gente, que organice gente, que haga que la gente se ponga a laburar en algo, a preocuparse por algo..." (R. pág. 12), en CEA:19.

También Vicente, el que luego fue el director de la escuela mocoví, al evocar su

331. Como formas de uso de poder legitimadas, inclusivas y democráticas que, por ende, evitan la manipulación del otro en los procesos intersubjetivos e interactivos orientados a determinados logros en la resolución de problemas; problemas que, asimismo, conciernen de alguna manera a todos los comprendidos en la interacción.

proceso de formación y su paso por una de las escuelas que dirigió Carmen, la reconocía como *su maestra* y su asesora:

"...cuando llegué a la escuela "Z" me di cuenta y después dije, bueno, la verdad que de esta forma me gusta trabajar, en la que yo me siento cómodo, la que realmente..., la actitud es positiva y a parte se planteaba en un medio bastante complicado, en un contexto social muy difícil, muy complejo y donde la escuela era el centro, el núcleo y, digamos, el alma de esa comunidad; y yo dije, así tiene que ser una escuela (...)] o sea que mi maestra fue C..." (V.3, pág. 8), en CEA: 19.

"...claro, yo venía desde el '88 trabajando en Santa Rosa de Lima como vicedirector y C... como directora en esa escuela que ella hizo en Santa Rosa de Lima y también de ahí, te lo dije en varias oportunidades, yo aprendí ahí de C... que para hacer cosas hay que ponerse a la cabeza, yo vi a C..., vi todo lo que se hizo y ella siempre estuvo a la cabeza..." ("V", en Entrevistas Completas, pág. 61).

"cuando decidí..., bueno, que la educación era el trabajo en el que yo tenía que..., que yo podía hacer realmente cosas importantes por los demás empecé a armar mi propia biblioteca, y siempre pensando..., no pensando, sino pidiendo algún tipo de asesoramiento a otras personas que tenían mucha más experiencia que yo en cuanto a orientarme en este tipo de bibliografía, pero básicamente la que siempre me orientó, a partir de ahí fue C..., por la forma en que..., digamos, coincidíamos mucho en la política educativa a llevar a cabo en las instituciones, por lo tanto yo siempre pensaba que era la persona que mejor me iba a indicar algún tipo de bibliografía..." (Ibídem, pág. 22).

En cuanto a Etel, una de las dos vicedirectoras que acompañaron durante su gestión a Carmen, se referenciaba en ella de una manera que no dejaba dudas acerca de las huellas que este personaje había impreso en su vida:

"...para mí después de mis padres es el referente más grande que yo tengo en este mundo (...)yo soy así como soy por haber sido vicedirectora en la escuela P..., por haber sido maestra de campo, y por..., bueno, por haber estado en el gremio (...)la experiencia de la Escuela P.. fue la experiencia más linda que tuve en mi vida, por todo, por lo humano, por lo pedagógico, por lo social, por todo..." (E., pág.11).

"Nos faltan varias C... en las escuelas, yo te digo que la reconozco, siempre digo, y se lo agradezco, aprendí de ella, aprendí de ella, y aprendí mucho..." (E., pág.21), en CEA: 38.

A su vez, en la Escuela "Somos", la escuela mocoví, la maestra Martina se referenciaba en Vicente, su director de esta manera:

— Martina, en esa primera etapa (...) yo te vi muy involucrada, acompañando muy estrechamente la gestión de Vicente, concretamente, ¿en qué lo apoyaste, en qué consistió esa colaboración?

— mirá, yo creo que **yo me fui un poco identificando con su trabajo**, porque al comienzo yo veía que lo que yo hacía allá por el año '92, '93 era como que... él nos iba diciendo, no que esto no sirve, pero acá se necesita otra cosa, es decir **nos fue encaminando, nos fue guiando para que nosotros encontremos el rumbo, lo hizo con todos los docentes que estaban en ese momento**, (...) me llevó a adherir a ese modelo [de gestión] y apoyar eso el tema de **ver que los chicos iban avanzando, que se rescataba una cultura**, que se..., **que ellos comenzaban a relacionarse con el resto de la sociedad nada más ni nada menos que a través de la educación, a partir del trabajo de la escuela y eso te va dando fuerzas y te va cargando las pilas para seguir**; yo te vuelvo a repetir, **un modelo abierto, participativo, donde todos teníamos derecho a la palabra, todos teníamos participación** en algún nivel, y dentro del rol que cada uno desempeñaba; yo le digo a varios que estar en una escuela de estas características, bueno, si bien yo al comienzo vine por razones de trabajo y porque necesitaba trabajar, **continuar en la escuela habiendo tenido la posibilidad de irme es una opción de vida**" ("M", en Entrevistas Completas, pág. 147).

Sin embargo, en la misma escuela, la centralidad de Vicente, su director, fue compartida por Paula, su vicedirectora y ambos convivieron durante un tiempo en una relación de liderazgos en tensión.

Paula se había vinculado con la Escuela "Somos" desde su militancia indigenista en la ciudad de Santa Fe a fines de los '80; una militancia convocante de lealtades ideológicas y personales con las que trama solidaridades antes y después de su ingreso a la escuela. Flavio, un artesano con el que confluye en esta militancia es instado por Paula estudiar magisterio como condición para ser docente de aquella escuela:

"...y yo le dije: mirá, dentro de este sistema, a vos lo que te conviene, ya que te gusta tanto, le digo, **legalizá tus saberes porque lo que vos querés hacer es enseñar, legalizalos— sí, yo recuerdo esa historia...— le digo: legalizalos y..., 'si total: dos años al divino botón y dos años estudiando pasan igual', ese es mi dicho, [ríen]" (P, pág. 24).** Unos pocos años más tarde, aquel artesano y militante por los derechos de las minorías étnicas marginadas se convertiría en maestro de la Escuela "Somos".

De esta manera y a partir de nuevos "cruces de camino", se comienzan a tejer solidaridades entre militantes que luego conformarían uno de los grupos que protagonizaron la micropolítica de aquella escuela y dividieron las lealtades entre los liderazgos de Paula y Vicente" (en CEA: 158).

Estas tensiones instituyentes se resolvieron por el peso de la autoridad formal de Vicente³³²:

"...yo siempre lo que les decía a P... y a F...³³³ es que ellos tenían que cambiar un poco la óptica porque para mí las organizaciones indigenistas tenían una visión medio equivocada de la cuestión indigenista porque si estaban para ayudar y trabajar en pro de una comunidad, en algún momento se tiene que empezar a ver algún elemento que realmente diga bueno... tienen que mostrar algo, como lo mostró la escuela (se refiere a resultados); si bien en su momento yo creí que estaba entendido el tema después los hechos me demostraron que no era así, pero bueno, llegado a esas circunstancias **el proyecto es este, se trabaja en función de este proyecto, no te gusta el proyecto: paso al costado, que es lo que hizo P..." (V1, págs. 14 y 15).**

Y Paula dio este paso, "un paso al costado para que el proyecto siga adelante" (P, pág. 3) y Vicente continuó como director hasta el año 2000", en CEA: 168-169.

En la escuela entrerriana "Huellas" ("el caso que no fue") los personajes centrales fueron:

"...su directora, Leda y la profesora de Ciencias Sociales, Felisa. Esta

332. Peso reforzado por toda la normativa y tradición escolar argentina que ha concentrado históricamente atribuciones y depositaciones en el director/a como figura formal.

333. El militante indigenista ya aludido que estudió y se graduó como docente para ser específicamente maestro de la escuela "Somos".

centralidad está dada no sólo por las características personales de ambas, sino porque ellas constituyen, de hecho, el equipo de gestión de la escuela en virtud del grado de entendimiento y confianza que pudieron construir, más allá del indudable liderazgo que Leda tiene sobre todo el colectivo escolar y el respeto que le expresan padres y vecinos.

Este entendimiento, en palabras de Felisa, consiste en:

"...una visión similar sobre lo que se espera de la escuela, y eso hace una coincidencia maravillosa (...) L... tiene fuertes convicciones, tiene una formación humanística y política que sabe poner en acciones y puede llegar a implementarlas, es una persona operativa(...)que busca dentro de la institución(...)captar la capacidad que otros docentes tienen quizás desde otro lugar..." (F, pág. 5).

Recíprocamente, Leda expresa:

"...está F... en el Área de Sociales, que es en quien yo más confianza deposito porque, bueno, por su nivel académico..." (L1, pág. 11) "es inagotable lo que ella tiene adentro, también, viste (...) y es un aporte muy importante en la escuela porque ella trae siempre la visión... (... porque yo medio que por ahí me mimetizo) y ella pone el ingrediente de la 'ziudad'[ríe]" (L1, pág. 20).

... y Felisa completa:

"en principio³³⁴ fuimos tildadas, creo que hasta por los mismos docentes, como gremialistas o como zurdas o alocadas o gente de la urbe, ¿no?" (F, pág. 6), en CEA:235-236.

Más allá de estos tres casos, en los que estas centralidades y liderazgos pudieron ser constatados en años de observaciones y entrevistas, en las restantes experiencias (para las que no se dispuso el tiempo que demanda el enfoque etnográfico) estos rasgos fueron aportados por los informantes claves que los reputaron y por los propios personajes que los confirmaron, al trascender las formalidades de sus cargos y aparecer e *imponerse* naturalmente como los referentes y portavoces de las experiencias, oficiando siempre como anfitriones de las escuelas y presentadores de los demás compañeros docentes.

334. Se refiere a la época en que ambas llegaron a la Escuela, varios años atrás.

Otro de los rasgos comunes de estos protagonistas, que incluyeron a gran parte de sus colaboradores, fue el haber llegado a cada caso y experiencia por una **opción personal**.

En los desarrollos conceptuales que se realizaron en el capítulo correspondiente, se caracterizaron en general a estas opciones, caracterización que, como otras, surgió de lo previamente observado en los territorios investigados.

Estas observaciones mostraron a sujetos con-movidos por las evidencias concretas del sufrimiento y *múltiples pobrezas* de los niños de sus escuelas, de sus familias y de sus colectivos sociales de pertenencia. Desde esta emocionalidad espontánea, fueron movilizados a profundizar en una lectura crítica de estas situaciones. Ésta los interpeló en sus convicciones ideológicas y axiológicas y, en la medida en que fueron conscientes del carácter rupturista y transformador de las prácticas que estas situaciones requerían, los armó de valor para alentar pretensiones contrahegemónicas.

Los registros de estas opciones muestran el proceso en la que cada opción se fue construyendo, dentro de una historia de vida y, en la mayoría de los casos, de militancia.

Estas historias de vida y, por ende estos procesos de elección, serán nuevamente recuperados al momento de comparar estas biografías como una de las vías metodológicas más ricas (y posibles) para intentar comprender la génesis de todas estas experiencias.

Por el momento y en este sentido, cabe documentar estas opciones y dar cuenta de la urdimbre de experiencias desde la que cada uno construyó su modo de militar la docencia.

En el caso de Carmen, el personaje *central* para la Escuela "Peña", el conocimiento de su historia de opción militante y recurrente por escuelas de barrios populares y marginados movilizó al colectivo docente de aquella institución a pedirle que la eligiera como su nuevo destino. Así, esta experimentada mujer llega a la Escuela "Peña" también por una elección de los propios docentes que la habrían de acompañar:

"...un grupo de docentes y una vicedirectora, que conocían su trayectoria y su experiencia reciente como organizadora de una nueva escuela (la escuelita "Del Galpón" a la que los vecinos decidieron llamarla Monseñor

Vicente Zaspé³³⁵), le habían ido a pedir que se hiciera cargo de esta vieja escuela (por esos años en fuerte crisis). Para ello habían tomado la poco frecuente decisión de concurrir al acto público en el que los aspirantes a cargos directivos optarían por las escuelas que les habrían de ofrecer según un orden de méritos.

Quién encabezaba aquel grupo, Antonia, tenía una sensibilidad particular por los problemas educativos y sociales de los niños de sectores populares. Cuando Carmen nos la describe por primera vez, nos la presenta como alguien que había desarrollado esta sensibilidad no sólo desde la docencia en esos barrios, sino como estudiante del Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral; aquel que fundara y dirigiera Fernando Birri. El mismo que, precisamente, con su cortometraje *Tire Dié* (1959/60), documentó para todo el país la imagen de los chicos de esa zona de la ciudad, mostrándolos cuando corrían a la par del tren que atravesaba el Salado, sobre la angosta cima del puente de hierro, pidiendo a los pasajeros: "tire dié...tire dié"; el mismo que contribuyó a sensibilizar a toda una generación³³⁶ en CEA: 17-18.

Así, estas docentes al volver del *acto público*, pudieron decirles a sus compañeras "¡elegimos la maestra!", la que desde entonces sería la directora de su escuela por varios años. Silvana, una de las maestras de mayor antigüedad, entrevistada muchos años más tarde, lo relata de esta manera:

"Cuando retoma el relato de la directora que 'fueron a buscar', pone en boca de algunas de sus compañeras maestras, que habían ido a ver cómo estaba resultando esta *búsqueda*, una expresión que sería decisiva para la inserción de Carmen en su nueva escuela:

"Entonces, varias chicas fueron a ver a quién le tocaba la Dirección... Cuando volvieron dijeron: "¡Elegimos la maestra! (aquello ocurría en el año 1991)" (P4, pág. 2), en CEA: 35.

También estas historias muestran a un conjunto de personajes que tuvieron en común haber llegado a sus respectivas instituciones escolares desde procesos

335. Obispo de Santa Fe, cuya prédica solitaria y valiente durante la dictadura y opción manifiesta por los más pobres, lo habían convertido en un referente espiritual y social de los sectores más castigados en sus derechos elementales durante aquellos años.

336. Si se me permite un testimonio personal, aquella imagen de los niños corriendo, a riesgo de su vida, por el puente junto al tren había impresionado mi sensibilidad de niño como pasajero de ese mismo tren rumbo a Buenos Aires; ya de joven, las mismas imágenes documentadas por Birri, reimprimían en mí, junto a otros miles de mi generación, aquellas vivencias, dándoles ahora nuevas significaciones desde una estética que nos conmocionaba ética y políticamente.

de vida que, asumidos de manera militante, desembocaron en un modo también militante de abrazar la profesión docente.

Como se afirmó al momento de desplegar las referencias teóricas a las que la empiria remitía: "*educador militante* será la categoría teórica unificadora de los personajes centrales de la mayoría de las experiencias analizadas e, incluso, la auto exclusión explícita de esta categoría será un *parte aguas* para estos análisis. Parafraseando a Freire ésta es un denominador común de todos ellos³³⁷". En esta categoría unificadora quedarán comprendidos los directivos y docentes de esta tesis, desde sus dimensiones de sujetos de género, de ciudadanos, intelectuales, profesionales, trabajadores y, en el caso de los primeros, de funcionarios. Es decir, todas las demás dimensiones que los integran como totalidad humanas concretas se expresarán y quedarán comprendidas para el análisis (de la manera que se ha caracterizado oportunamente) en la categoría de *educador militante*.

Dejando para una sistematización comparada en el capítulo correspondiente, el intento comprensivo-explicativo por entender la génesis de estas experiencias desde el proceso por el cual todos ellos van asumiendo su vida de esta manera militante, con sus similitudes y diferencias, sí es preciso adelantar ahora que estos modos de encarar específicamente el gobierno de las escuelas y la práctica docente en general se fueron construyendo a través de una combinación diversa de protagonismos.

En el caso de Carmen, la directora santafecina, este modo militante de establecer su relación con el mundo comienza

"...con un cambio en las ideas³³⁸ (...) mi participación en los centros..., en la Acción Católica Juvenil, mi participación en otras actividades en la Vecinal (...) otra etapa de mucha felicidad...",(C2, pág. 2), en CEA: 123.

Este protagonismo se continúa con su inicio en la docencia como maestra y, ya en los '70, con su ingreso a la militancia sindical docente y con su participación en actividades provinciales de experimentación pedagógica (experiencia de "Escuela Intermedia") en las que gozó de mucha autonomía. Transcurridos los *años de terror*, la

337. "Hay, en efecto, un denominador común que tiende a identificarlos: el sentido de la militancia" escribía Freire (1998:196) a su equipo de Guinea Bissau en su carta VI en la primavera de 1976.

338. Corrían los años '60, años pletóricos de acontecimientos y signos de una nueva época que por entonces emergía: el Concilio Vaticano II, para aquella adolescente cristiana; la expresión de los cuerpos que se desestructuraban con la danza contemporánea, para aquella jovencita iniciada en el valet clásico; la participación vecinalista que canalizaba sus urgencias de expresar solidaridad con sus vecinos más necesitados.

"...recuperación del estado de derecho en la Argentina y el inicio de un corto período de "primavera democrática" combinó renovadas esperanzas hacia el futuro con las sombras de un presente que no se resignaba a ser pasado (reacciones sediciosas presionando por un "punto final" a los juicios civiles del terrorismo de estado).

(...) En este contexto, participar de proyectos de cambio curricular a nivel provincial, proponiendo la participación de los gremios docentes y de las vecinales en su elaboración; abrir las escuelas a movimientos defensores de los derechos humanos (como el MEDH, en el caso de la escuela "Z") e instar a la movilización y participación de los vecinos en el proyecto socio-educativo de esta misma escuela, integrando a la vez a ésta en las iniciativas vecinales por una mejora de las condiciones de vida del barrio, requería de gran valentía y fuertes convicciones" (CEA: 125).

En el caso del maestro Reynaldo, el docente del equipo de Carmen que con mayor claridad pudo expresar sus motivaciones ideológicas, esta opción por una manera militante de abrazar la docencia se gestó desde una combinación de sentimientos y deseos: el orgullo proletario que le inculcó su padre y el deseo de no repetir la historia de pobreza de su familia:

"yo siento orgullo decir que mi viejo fue obrero, trabajador de una fábrica y obrero de la construcción, para mí es, qué sé yo, está bueno [sonríe...]" (R.,pág. 24).

Para no repetir "...la historia de mis viejos, la historia de pobreza de mis viejos..." (R.,pág. 23), decide estudiar, primero el secundario por consejo de un "patrón" y luego, cursar la docencia (el profesorado primario en San Justo y Literatura en la Universidad Nacional del Litoral), en CEA: 27-28.

Pero también, esta opción y modalidad militante de ser docente tuvo que ver con algunos contenidos de este proceso de formación y con otras militancias previas:

"...yo llegué a trabajar con C... habiendo leído, por ejemplo, a las experiencias de Paulo Freire" (R., pág. 22).

"...también tuve mi paso por la militancia política partidaria en San Justo— ajá— (y cita un partido de centro-izquierda ya disuelto)", en R., pág. 25.

"...en el medio (entre el secundario y la universidad) hice la 'colimba', y (...)haciendo la 'colimba' seguí **leyendo cosas extrañas que los milicos nunca se enteraban que yo tenía ahí en el cuartel...**" (R.,pág. 25).

"...también tuve la suerte de tener **la cabeza un poco abierta...**" (R., pág. 24).

Luego vino su militancia universitaria, su paso fugaz por la actividad gremial, la experiencia de trabajar con Carmen y sus lecturas y vínculos en la universidad:

"...aprendí de todo, digamos, con mis compañeros de militancia, **militancia política en la Facultad...**" (R., pág. 24).

"...aprendí cualquier cantidad con C... y leyendo cualquier cantidad de cosas esos años y, a su vez, yo en la Facultad no solamente estudié Literatura..." (R., pág. 24).

"...yo estuve enmarcado siempre en las ideas de C..., porque yo aprendí todo, digamos, **yo aprendí muchísimo de C...**, y todo este tipo de cosas, de trabajar con los sectores más difíciles para..., digo, sectores más desprotegidos de la sociedad, yo lo aprendí con ella, entonces yo **siempre estuve enmarcado por esta especie de marco ideológico que tiene C...**" (R., pág. 13), *ibídem*, 28 y 29.

Etel, una de las vicedirectoras de la Escuela "Peña", no obstante haber tenido una activa militancia gremial, a la hora de intentar dar cuenta de un modo de ser docente, se remite a sus padres, a sus primeros contactos con la miseria y a su experiencia con Carmen:

"...mis padres fueron dos personas maravillosas, sobre todo mi papá porque yo a mi mamá la disfruté poco tiempo porque tenía 14 años cuando falleció mi mamá, pero mi papá se quedó solo y se hizo cargo de nosotros tres, de mi hermana que era más chica, tenía 12 años, jamás volvió a formar otra pareja, estuvo al lado mío hasta que se murió, me ayudó con mis hijos, con mi trabajo, con todo, **una persona analfabeta que nos enseñaba a resolver los problemas porque la vida se lo había enseñado a él, no la escuela**, porque él de chico tuvo que trabajar, entonces tengo ya **una base, viste, una familia sana, una familia con**

principios, una familia luchadora pero..., por eso digo gracias a dios y a mis padres, ¿no?, pero muchas, muchas de las cosas yo las aprendí en la Escuela P..., y las aprendí con la miseria, con la miseria, Germán, que yo no la conocía, que a mí me asustó al principio y que después me dio un montón de satisfacciones, que yo ahí me di cuenta de que mi verdadera vocación era la docencia, porque no únicamente el maestro está para enseñar también está para hacer un trabajo social" (E., pág. 20).

En el caso de la Escuela "Somos", sus dos protagonistas centrales convergieron en esta experiencia desde procesos diferentes y referencias ideológicas también distintas:

Vicente, su director, se remonta a su familia y a su Jachal natal para dar cuenta del sentido militante de su ser docente:

"...el punto neurálgico de la forma de pensar que yo tengo con respecto a la educación está ahí en la familia porque mi padre fue docente (...) y él estuvo 42 años en las escuelas (...) en escuelas rurales..." (Vhv1, pág. 1), en CEA: 150.

El sentido militante de este sanjuanino será, además, en clave peronista:

"En efecto, serán las charlas de infancia y primera juventud con este padre peronista, lector asiduo e informado acerca de la vida política y social del país, y sus propias lecciones de vida, las que le inculcarán que el sentido de la existencia es *ser útil* a los demás. Esta *filosofía de vida*, como la llama Vicente, parece tener sus fundamentos de última instancia en la formación católica que recibiera de sus padres.

Sin embargo, el modo concreto de hacer de esta filosofía una práctica, lo abrevará del *pensamiento justicialista*. En éste, le dirá su padre, encontrará *todas las respuestas*. Asimismo, en las reuniones con tíos y primos de su *inmensa* familia, como él la describía, **"el noventa y nueve por ciento (...) [de] las conversaciones que se relacionaban con la política era todo referido a lo que en ese momento [era] el Partido Peronista"** (Vhv2, pág. 3), en CEA: 203.

Para Paula, la vicedirectora de la escuela mocoví, el proceso por el cual asumió la docencia en esta escuela como una militancia (en su caso, específicamente

indigenista) fue menos lineal y más complejo.

Comenzó con

"...las fuertes huellas que había dejado en su subjetividad la educación de un padre chaqueño negador de su ascendencia guaraní y de una abuela que había instalado esta negación en sus nueve hijos, prohibiéndoles hablar la lengua de aquella etnia para preservarlos de la descalificación social", en CEA: 155.

..y se continuó con algunas recurrencias:

"Los medios urbanos populares en los que transcurrió su infancia (Partido de San Martín); en los que militó de adolescente (la villa del Partido de Tres Febrero, entre otras)³³⁹; en los que estudió de joven (Gonzalez Catán, en el emblemático Partido de la Matanza) y en los que ejerció la docencia ("**...era maestra en la zona de los conventillos de Once**", P. en K7, pág. 3). También es recurrente el vínculo con algunos personajes y sus opciones de militancia: la que tiene lugar en las villas del Conurbano "**...de la mano de...**" (P, pág. 21) los curas catalanes *tercermundistas*, y la militancia indigenista que comienza en Buenos Aires, en el Centro Cultural Tincunacu, y se continúa en Santa Fe, a través de algunas personas pertenecientes a la "**grey de los curas casados, de los sacerdote casados**" (P, pág. 23), en ibídem, 218.

Dentro de las experiencias *más allá de los casos*, Daniela, aquella jovencita que migra hacia el sur huyendo de la atmósfera asfixiante que se vivía en aquel Rosario en tiempos de dictadura, muestra una forma apasionada de asumir la docencia con la que se entrelazan múltiples influencias y experiencias:

Las de sus padres y tíos comprometidos con el trabajo social de una iglesia que *optó preferencialmente por los pobres* y de un abuelo anarquista cuya casa siempre estaba abierta para quien lo necesitara:

"...mis padres son practicantes cristianos, toda mi vida social transcurrió en la iglesia, mis vacaciones en los campamentos (...) las conversaciones tenían que ver con, bueno, con esta cuestión, ¿no?, y una iglesia con mucho trabajo social en sectores marginales (...) Dentro de mi familia también tíos, que se han ido a la selva (...) a trabajar, digamos, en función de lo que sentían como un llamado, ¿no?" ("D", pág. 17), en CEA: 269.

339. Iniciándose muy joven en la educación popular a través del teatro callejero, con un referente mayor que era Arturo Bonin, también militante en esos territorios.

"... mi abuelo paterno, que tuvo mucha influencia sobre mí, que era una persona maravillosa, muy particular, un analfabeto que viene en la Primera Guerra Mundial, que aprende a leer en el Sindicato, un anarquista que estuvo mucho tiempo de mi infancia preso (...) por razones políticas, porque era un tano bastante renegado... (...) recuerdo lo que significaba cada vez que mi abuelo salía de la cárcel, los compañeros, las fiestas que se hacían en los patios de la casa de mi abuelo (...) la casa de mi abuelo era una casa donde vivía un montón de gente siempre, donde vivía otra gente que no era de la familia, y que era gente que llegaba del campo, que necesitaba un lugar donde vivir" (Ibídem), en CEA: 269.

El trabajo silente en un profesorado de Rosario de una docente, que al no poder ser explícita con las palabras (recuerda las frases inconclusas que pudo completar y entender con los años) lo era con un modo de proponer una práctica:

"...el año ´77, ´78, que no fue una época fácil para el país, ¿no?, y para mí (...) entre las materias teníamos un seminario que era el Seminario de Educación de Adultos, y tuvimos una profesora que a nosotros realmente nos marcó mucho, que nos dijo que no nos podía dar ningún libro (...) entonces nuestro trabajo iba a consistir en ir a centros de alfabetización e ir a lugares donde los adultos estuvieran aprendiendo; y bueno, así fue que nos llevaba a las fábricas, que nos llevaba a talleres, que nos llevaba a centros de alfabetización en barrios marginales de Rosario (...) y en esos centros sin duda se aprendía, se aprendía!" ("D", págs. 16 y 17), ibídem, 265.

Luego, su docencia con poco más de veinte años en el paraje "La Balsa" sobre el Limay y la experiencia de aislamiento durante las noches:

"Estas condiciones de vida fueron asumidas por Daniela como inherentes a su compromiso docente: esperar el parto de su primer hijo en la eventualidad de este aislamiento nocturno, velar su fiebre y sus ataques de asma hasta la primera balsa del amanecer... **"había que esperar a la siete de la mañana que la balsa cruzara del otro lado, para poder hacer atenderlo (...) mi hijo de 16 años nació allá en La Balsa, donde vos conociste, y bueno, era todo producto de lo bien que uno vivía, de lo apasionadamente que uno vivía que no medía casi nada (...) así que fue muy definitorio..."** ("D", pág. 19), ibídem, 268.

Como en otros casos, había entendido que para ser creíble y educar mejor había que *poner el cuerpo* y compartir las condiciones de vida de los chicos y sus familias. Aunque ocho años más tarde y creyendo haber cumplido un ciclo, se

dijo a sí misma al momento de elegir su nuevo destino, la escuela de rural de "Quintas de Allen":

"yo quiero una escuela donde no tenga que cortar la leña, ni tenga que ir a buscar agua al río para hacer la leche, donde esté calentita y donde no tenga piso de tierra, quiero una escuela así, y estuve ocho años en una escuela así, tal cual como te cuento" ("D", pág. 20), en CEA: 272.

Recuperado el Estado de Derecho en el país, llegarían las influencias –allá en el sur– de los educadores populares Orlando *Nano* Balbo y Carlos Falaschi y de las cursadas en la UNCo que permitirían a Daniela explicar su modo militante de asumir la docencia en aquella escuela donde se registró su experiencia:

Todas estas influencias, afirma Daniela, "desde los lugares donde uno se crió, desde la gente que especialmente me impactó en mi formación, en mi práctica, ha[n] tenido que ver con la educación popular y también con el desafío de desde dentro del sistema formal poder hacer este tipo de trabajos" ("D", pág. 16), ibídem, 266.

Entre todos los protagonistas de las experiencias relevadas en esta tesis, Daniela fue quizás la que con mayor lucidez entendió que lo que estaba haciendo en aquella escuela rural era educación popular en la escuela pública.

Quien sucedió a Daniela en la dirección de la escuela del paraje "La Balsa"³⁴⁰ (en el marco de este texto) "Rincón del..." fue Fabio, quién, aun participando de los rasgos que les otorgaron centralidad a los demás personajes de esta investigación³⁴¹, hizo siempre esfuerzos

"por ubicarse como actor de reparto, a fin de que todo un equipo se exprese y caracterice lo realizado en la Escuela "Limay" como una construcción colectiva. Sin embargo, tanto en la cotidianeidad como en las coyunturas trascendentes, aparece como aquel que convoca, moviliza y asume los riesgos" (CEA: 277).

340. Denominación informal de aquel pequeño pueblo sobre el río Limay.

341. De hecho tuvo un destacado protagonismo local como dirigente sindical docente.

Fabio, hijo de un padre médico del Conurbano con el que discutía

"en plena adolescencia acerca de si tenía que ir a ver o no alguien que le había venido a tocar el timbre a las tres o cuatro de la mañana, y mi viejo, más allá de la resistencia siempre terminar yendo, muerto de miedo, no sabiendo si volvía o no volvía, pero nunca dejando de ir..." (Fabio, pág. 31).

..y de una madre, también médica y, además, maestra en escuelas especiales que tuvo

"...esta cuestión, digamos, muy fuerte de la (...) vocación, digamos; porque mis viejos, laburando en el sistema público, muchas veces comíamos gracias a lo que le pagaban, le pagaban, qué sé yo..., con una botella de vino casero, con una gallina, con una docena de huevos", (Ibídem).

Ya en su juventud, abandona el cursado de abogacía al comprobar que

"había una gran diferencia entre vivir de las argucias del pleito y luchar por un mundo más justo. Ingresaba entonces a un Profesorado de Enseñanza Primaria, todavía en tiempos de la última dictadura, y la cursa rápidamente bajo la presión de la prórroga que se extinguía para cumplir con el Servicio Militar. Lo destinan a Malvinas, sin que llegue a combatir en ellas(aquello **"fue muy fuerte"**, recuerda).

Apenas dado de baja, acepta **"un cargo en una escuela que estaba muy cercana, en una villa miseria, un 1er. grado, yo era el tercer maestro que pasaba. El primer día volví a mi casa diciendo 'no sé qué hacer mañana', 'no sé cómo voy a seguir', 'no sirvo para esto' [pero luego] me enganché y me enganché! y me enganché!!"** (Fabio, pág. 29). Corría el año 1983 y participa **"de una de las primeras movilizaciones que se hacen (...)en provincia de Buenos Aires, en Merlo, con los maestros de Matanza y Morón; el 1° de junio del '83 hacemos la primera movilización..."** (Fabio, pág. 26). Es elegido delegado gremial de su escuela; llegan las elecciones y con ella el retorno al estado de derecho: **"votamos, empezamos a participar..."** (Ibídem), en CEA: 293.

Desde entonces, primero en el Conurbano y luego en la Patagonia, su militancia sindical sería prácticamente un continuo, en paralelo con un modo justiciero y

también militante de ser docente.

También en aquella Patagonia, pero más en la intemperie que apenas protegen las bardas, en la llamada *Línea Sur* rionegrina, Lanín, la directora mapuche de la Escuela "Del Peñón", había decidido dar continuidad –con un perfil más bajo– a la militancia que inició como comunicadora social un poco más al norte, allá en Neuquén, donde el poder político tuvo miedo y *le cortó las alas* (experiencia ya relatada).

Con la salud quebrantada, esta luchadora se repliega hacia un lugar que siente muy energético, en la meseta de Samuncurá, donde el viento sopla fuerte.

La vida de esta *sobreviviente* ha sido un continuo de búsqueda, trabajo y lucha:

"...toda esta Patagonia está..., no sé si pura, pero [en] gran parte de los que lo habitan circula la sangre mapuche, mapuche, tehuelche, una mezcla después de la Conquista del Desierto, algunos hemos sobrevivido a todo ese embate, a todo el genocidio, y bueno..., a algunos nos tocó quedarnos, sobrevivir con muchas adversidades, poder estudiar no fue fácil, fue muy difícil, y nuestra familia, generalmente, tuvo que lidiar no solamente con el hecho de no poder integrarse con la lengua sino también por el color, entonces estas cuestiones fueron marcadas, no tanto en mi formación sino que en general yo lo vivo así" ("L", pág. 1), en CEA: 321-322.

Lanín se autodefine como una mujer luchadora y de trabajo: **"siempre muy luchadora, de familia luchadora vengo, de padres trabajadores rurales, mi papá siempre ha sido un trabajador desde que tiene uso de razón, dice mi viejo, sabe trabajar las plantas, es un buen podador... ("L", pág. 17). "...mi mamá era una vieja artesana y tejendera y ahora lo empiezo a rescatar yo después de no sé cuántos años"** (Ibídem, pág. 14). **"...yo se podar, sé cosechar, a mí no se me hace nada cosechar, y levantar fruta, nada, si tengo que hacerlo..., ahora, en este momento si me quedo sin trabajo lo hago, o sea, no tengo problema, porque nos hemos criado en la cultura del trabajo y de revalorizar cada pesito (...) he sido muy aguerrida, sigo siéndolo, nada más que más tranquila ahora, más tranquila, más serena"** ("L", pág. 17).

Una búsqueda interior la llevó a recorrer la tierra de sus ancestros:

"siempre estuvo sosteniéndome esta locura de querer saber quién..., qué

es ser mapuche, por qué soy mapuche, quién era..., me hice un viaje..., fui también, así, muy trotamundo, viajando de mochilera me fui a Chile a recorrer todos los parajes donde estaba mi familia mapuche, conocí a mis tíos, a todo lo que eran mis ancestros (...) recorrí y empecé a entender qué significaba esto de ser mapuche"(Ibídem, pág. 14). Ver CEA: 326-327.

Cuando esta larga entrevista tuvo lugar³⁴² procuraba transmitir este *ser mapuche* a los niños y familias de Treneta, en la Línea Sur.

En el Conurbano Bonaerense, otras luchadoras fueron también reputadas: María, en la Matanza y Mora, en Florencio Varela; directoras de sendas experiencias ya presentadas.

El cierre con el que finaliza sus testimonios, hace muchos años, allá en su escuela, exime de mayores comentarios sobre su centralidad en la institución y sobre su militancia apasionada:

"...yo sé que yo sola no voy a transformar el sistema educativo, para eso uno milita, para eso tenemos la organización gremial, y en forma conjunta, ¿pero saben qué?, les decía, yo estoy parada en una baldosa que es la [escuela LM], ¿y saben qué?, desde ahí me la creo no sabés cómo, acá adentro me la creo, acá adentro me siento una ministro de educación, me la creo, se puede, se puede, se puede, es así, se puede, podés soñar, podés transformar, podés transgredir, cuando la tenés clara y lo podés fundamentar, se lo fundamentás a quien sea; digo: si estás convencida y querés hacerlo y sabés a qué te exponés, y toda la historia, que es duro, que hay que poner el cuerpo, que es una decisión (...)es apasionante, es hermoso, es hermoso, es muy lindo— *seguí apasionándote*— [sonríe] sí, gracias"(MC., pág. 33), en CEA: 309.

Como en los otros casos, este modo de asumir la dirección y la docencia hay que buscarlo en un complejo proceso personal y social, que comienza muy temprano:

"Siempre quise ser maestra, y de hecho fui maestra desde los 12 años, daba clases particulares; pero tengo mi inserción previa a los 8 en la iglesia,

342. Intercambio que se continuó un año después en la instancia participativa de investigación que, con múltiples apoyos, este tesista organizó en la ciudad de Santa Fe (Encuentro 2004)

que hoy descu..., bah, hace años que uno descubre que fue el espacio de trabajo social de la iglesia, tenía 8 años yo -¿tan chiquita?— sí, sí, (...) creo que le pasó a varios compañeros de mi edad (...) Fue hasta los 18" ("MC", págs. 23 y 24).

Sin embargo y siendo fiel a sus testimonios, habría que incluir aquí a, por lo menos, tres momentos de su vida: su infancia y adolescencia dando clases particulares y trabajando socialmente; su encuentro con la miseria una vez egresada como maestra (ya relatado) y su formación dentro del CIE³⁴³ y de SUTEBA, ambos en el partido de La Matanza.

Si bien su paso por los seminarios del CIE se prolongó durante doce años, quizás sea su experiencia de formación en el contexto de la fuerte militancia sindical de los '90 lo que más incidió en su modo de ser maestra en las escuelas públicas del Conurbano. No obstante, este aspecto de su vida no fue abordado en las entrevistas. Al parecer, fue dado por supuesto; a sabiendas que había sido reputada por su participación activa en un programa de investigación y capacitación desarrollado por SUTEBA.

El caso de la otra referente del Conurbano reputada, Mora, sería aquel que mejor representa a la experiencia de la lucha sindical como una pedagogía de vida y profesión, sin que prácticamente mediaran otras influencias:

"Su relato comienza entonces con una paradoja: "...si esto de los repollos existiera yo creo que hubiese **nacido de un repollo** porque no vengo de una familia militante" (M.FV, pág. 24).

Tampoco de una familia de docentes. En su historia familiar es, por consiguiente, la primera docente y militante (...) Incluso su actual encuadre ideológico se ubica en las antípodas de las influencias familiares que recibió en este sentido: "**yo siempre cuento que me acuerdo que mi mamá, antiperonista al mango, radical, el 24 de marzo del '76, que yo empezaba en La Plata, me despertó dándome la buena noticia de que la habían sacado a Isabelita— [sonríe]— eso con los años (...)lo recuerdo como una cosa ahí media nefasta, pero bueno, (...) tenía que ver con su historia...**" (Ibídem, pág. 26), en CEA: 319.

Por influencias e invitación de una amiga, ingresa a la militancia gremial y es el proceso vivido dentro de esta militancia lo que le provoca un giro en su manera de encarar la docencia, la relación con los chicos:

343. Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa, dependiente de la DGE de la Provincia de Buenos Aires.

“Remitiéndose a su propia experiencia Mora expresa: **“la militancia gremial conlleva a una militancia con los pibes, con la comunidad que por ahí no sé si todos los docentes, no por... insisto, por malos ni por descomprometidos, sino porque como que esto te predispone a otras cuestiones que el docente común por ahí no lo hace...”** (Ibídem, pág. 8), ver en CEA: 318.

Desde un discurso que se desplaza permanentemente desde un pasado más o menos cercano que se recuerda con nostalgia a un presente que persiste con obstinación, Mora expresa: **“éramos un grupo de compañeros militantes (...) hay gente que trabaja mucho, que es la que motoriza estos proyectos, que comparte ideológicamente un montón de cuestiones y que eso hace que a mí me resulte mucho más fácil compartir cosas con esa gente que con otros...”** (Ibídem, pág. 9). Sin embargo admite que **“este malestar que hay influye mucho, ¿no?, gente que vos la veías en otro momento con otras ganas, con otra polenta y que este año bajó un poco los brazos”** (Ibídem) [Año 2003, en el que lo vivido durante los '90 y su desenlace en 2001 golpeaba la subjetividad de los maestros].

Hasta aquí, los personajes, sus opciones y militancias de aquellas experiencias surgidas de la iniciativa de pequeños grupos.

Corresponde ahora completar la presentación y comparar a algunos personajes centrales y/o referentes de las experiencias insertas dentro de colectivos organizacionales más amplios: la que iniciaron los militantes del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo en El Impenetrable chaqueño, en la década del '70; la que desarrollaron en Bariloche los de la comunidad Gente Nueva desde 1983, apenas recuperada la democracia, cuando abren su primera escuela en una pequeña casa donada, en la falda del cerro Otto, y las observadas en el campamento “Jair Antonio Costa” del MST, en una zona rural próxima a Porto Alegre y en el instituto de formación ITERRA, al interior del estado de Río Grande do Sul.

Los personajes centrales de la experiencia de El Sauzalito, en El Impenetrable, fueron dos mujeres: Marta y Milagros. La primera llegó a la región con un grupo de militantes (laicos y religiosos) en 1972

“...tras un largo itinerario de compromiso militante. Hacía ya unos años que se había convencido que tenía **“que vivir en los lugares donde la gente**

tiene necesidades" ("MT" 13/1, pág. 2). Si bien la Villa 20³⁴⁴ estaba tres cuadras de su casa en Lugano (lugar en que había nacido y sigue viviendo hoy) creía que a esa gente le hubiera parecido **"totalmente ridículo"** (**Ibídem**) que se fuera a vivir a la Villa teniendo su casa tan próxima. Por otra parte, ya hacía un tiempo que trataba de aportar a la sobrevivencia de poblaciones aborígenes del norte santafecino y del Chaco mediante la venta de sus artesanías. Lo hacía en escuelas del Conurbano en las que trabajaba como maestra y psicopedagoga y en la Universidad del Salvador de la que era egresada y también docente. Había tomado conciencia de la invisibilidad, miseria y explotación de los pueblos originarios en un viaje que calificaba de iniciático por América Latina y se había ofrecido el año anterior para colaborar con los militantes de la Misión de Nueva Pompeya", en CEA: 334.

Permaneció un año en El Sauzalito, hasta que la salud de su esposo la obligaron a regresar a Buenos Aires en procura de servicios de mayor complejidad. Luego, con otros militantes, se traslada a la Patagonia para trabajar en la campaña de alfabetización organizada por la CREFAL, pero las persecuciones desatadas por Remus Teto, rector de la UNCo, la fuerzan a retornar nuevamente a Buenos Aires en 1975.

"Pero allí la conflictividad política y la represión se habían acentuado desde el año anterior. Una bomba había estallado en Parroquia del cura en el que se referenciaban³⁴⁵; y otro de sus referentes, Carlos Mujica, había sido asesinado en la iglesia de San Francisco Solano (Villa Luro). Al año siguiente, el terrorismo desatado bajo el amparo de la presidenta Isabel Martínez de Perón, cede el paso al terrorismo de estado instituido por la Dictadura Cívico Militar.

En ese contexto, Marta y su marido deciden volver a El Sauzalito. **"mirá Marta [le dice éste] ya no se puede hacer nada en Buenos Aires. Que por lo menos nuestros hijos (yo te dije que ya teníamos dos que habíamos adoptado), entonces 'que por lo menos nuestros hijos vean que nosotros hacemos algo por los demás'. Ese fue un argumento que a mí me pesó, ¿viste? -Claro-De dejar Lugano, que al fin y al cabo era mi barrio y que**

344. La misma Villa en la que la monja francesa Alice Domon (Caty, como Marta la llamaba) vivía por ese entonces, hasta su desaparición y muerte en 1979.

345. El párroco era Héctor Botán, uno de los fundadores del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y la bomba fue puesta en momentos en que un grupo de abogados de presos políticos, entre ellos, Ortega Peña, y de curas de ese Movimiento ayunaban en la iglesia en protesta por la represión desatada por el gobierno.

yo lo conocía, digamos, ¿no?, y de irnos a... a... nuevamente a un lugar, con todas las limitaciones que ya... que ya sabíamos, limitaciones políticas...". El ex-cura Soneira le había dicho que su marido "si pasa la SIDE, bien; sino no pasa nada..." (Ibídem) podía conseguir trabajo como promotor social de la delegación municipal y ella podía solicitar un traslado con su cargo de asistente educacional de la Provincia de Buenos Aires.

Reinicia entonces con él una tarea silente en El Sauzalito. Corría el año 1977. En distintos asentamiento wichis de la zona participa activamente en la constitución de cooperativas de trabajo para la fabricación de postes de quebracho³⁴⁶. Nacida en un hogar de inmigrantes, toda su existencia se había orientado a la búsqueda de trabajo; ahora lo procuraba para los demás. También vuelca su experiencia en alfabetización acumulada en el sur, ahora con el desafío que implicaba hacerlo simultáneamente en lengua materna y castellano, dentro de una utopía de interculturalidad. La Dictadura no les permitía ya avanzar en un proyecto de educación popular; tan sólo objetivos de mínima que, puestos en contexto, no eran poca cosa: preservar la vida y la cultura de aquel pueblo originario hasta dónde fuera posible. Incluso, sin hacerlo explícito, estimular el trabajo cooperativo de aquella gente y su participación en la organización y gestión de su propio gobierno. En síntesis: **"para un proyecto conjunto que... que sea mejorar la vida"** ("MT", 13/2 pág. 24).

Permanecen tres años en El Impenetrable. Recuperada la democracia, tiene noticias que una joven cordobesa (Milagros) desea radicarse en El Sauzalito. Sus características eran compatibles con el perfil deseado para el proyecto educativo que aún alentaban aquellos viejos militantes. Tiempo después viajaría desde Buenos Aires a conocerla y asesorarla. La recuperación del Estado de Derecho le permitiría también volcar todos estos saberes acumulados desde una cátedra en la Universidad Nacional de Luján. En 2009, Marta es distinguida por la CTERA con el premio 'Maestros de Vida"', en CEA: 334-335-336.

En el caso de Milagros su proceso de sensibilización comienza, paradójicamente, en plena dictadura:

346. *Postear*, parecía ser el medio de subsistencia más adecuado a una etnia de cultura recolectora.

Milagros era todavía estudiante secundaria cuando tiene noticias de la experiencia de El Sauzalito. Le llegan a través de amigas de otro colegio confesional que habían sido invitadas a conocerla. Su directora, una monja, hermana del ex cura Diego Soneira (que liderara a aquel grupo de militantes pioneros en el lugar), organizaba el viaje de sensibilización cuyos propósitos de última instancia no podía explicitar: "tenía absoluta claridad con qué gente estaba trabajando de Córdoba. Entonces ella no podía explicitar cuestiones, porque decididamente la iban a echar del colegio" ("MZ" 13, pág. 2).

Eran tiempos en que la represión vigente sólo permitía proponer, discretamente, una *opción por los pobres* sin conexión alguna con proyectos de transformación social. La monja realizaba reuniones preparatorias todos los sábados: "yo pienso que la Gabi [así la llamaban], también muy lúcida, habrá pensado **estos chicos que me vienen a tocar la puerta de mi casa para decirme que quieren ir al Chaco, algo... -Algo sienten- Claro, algo nos habrán visto en término de motivación, de... y nos hizo lugar, nos hizo un lugar**". ("MZ", 13, pág. 2).

En 1981, junto a su novio, llegan al pueblo y mantienen con Diego, Nené, su mujer, y otros miembros del grupo, largas charlas explicativas: "**uno iba era la casa de Diego, al patio de lo Diego, Diego nos atendía todo el tiempo y nos conversaba respecto de por ejemplo cómo se tomaban las decisiones en la comunidad, el tipo de trabajo que había; fuimos a reuniones del final del día en donde se hacían como evaluaciones de lo que había pasado en la jornada, de las cosas que había que mejorar**" (Ibídem, pág. 3).

Deciden que, una vez casados y concluidos sus estudios (ella, Magisterio y Ciencias de la Educación; él, Agronomía), se radicarían allí. En 1983, ya casados, vuelven al pueblo para pasar las fiestas de Navidad y Año Nuevo con el grupo de El Sauzalito (ella acabada de concluir los estudios de magisterio y él, de recibirse de Ingeniero Agrónomo).

A fines de 1985, "...al día siguiente que me recibí [Licenciada en Ciencias de la Educación] ya teníamos sacado el pasaje para ir. Yo me recibí el 7 de diciembre, y el 10 ya estábamos en Sauzalito" (Ibídem, pág. 4).

Sensibilidad a flor de piel y obstinada determinación eran los rasgos centrales de este personaje. Sin saberlo, había hecho opciones similares a la de aquellos militantes: compartir las condiciones de vida de aquel pueblo abandonado a su suerte como condición de hacer algo por él. Las

compartió hasta situaciones que para otros habrían sido límites: en El Sauzalito nacieron sus seis hijos; en El Impenetrable su salud fue puesta a prueba: debieron internarla en terapia intensiva en Saenz Peña por una neumonía”.

Dos personajes, dos mujeres cuyas opciones y militancias obedecieron a un mandato que por entonces había calado muy hondo en la sensibilidad de muchos jóvenes cristianos: *la opción preferencial por los pobres* que, Concilio Vaticano II y Teología de la Liberación por medio, los decidieron a compartir de manera literal las condiciones de vida de aquellos a los que querían servir; una opción que, con el correr de los años, los dejaría por momentos a la intemperie y por otros con el escaso respaldo de una institución milenaria, que repetiría -una vez más en la historia- su complicidad con crímenes que habrían de repugnar de manera radical a su mandato de origen.

En Bariloche, los personajes de la comunidad “Gente Nueva” fueron muchos, de algunos se cuenta con registros informales, de otros, entrevistas en profundidad. Entre todos ellos, “G.B.” aparece como el personaje central, quizás, a pesar de ella misma ya que cultiva un perfil bajo:

Gabriela es una rionegrina co-fundadora de esta experiencia, junto al padre Currulef. Una **“loca linda”** que decidió **“vivir las cosas con intensidad y convencimiento”** (“G”, pág. 10 y 11). Militante religiosa, social y política desde fines de los ‘60, en una unidad inescindible de compromisos, optó por canalizar este impulso de alteridad a través de la educación (y del cobijo maternal de pequeños sin amparo). Co-responsable de la Fundación, directora del colegio secundario “Amullén” (*caminando junto conotros*) y profesora de historia, sigue dándose tiempo para sus veinte hijos adoptivos e incontables nietos: **“permanentemente tuve un chico en brazos, desde hace muchísimos años, ahora son los nietos, que no me quitaron libertad (...) yo no sé si soy demasiado buena madre porque en general nunca dejé de hacer lo que quería hacer, ¿no?, soy muy metida...”** (Ibídem). “...hoy [día de la entrevista] para mí fue una alegría haber tenido plata para ir a comprarles el regalo a mis nietos, o sea, yo siento que la vida no me ha privado de nada” (Ibídem), en CEA: 362.

Como Milagros, de la experiencia anterior, ella es

“...hija de una generación de militantes cristianos de los años ‘70 que **“viviendo muy desde adentro esa primavera [sonríe]”** (“G”, pág. 1), co-

menzaron con la creación de una pequeña escuela primaria en la localidad rionegrina de Ingeniero Huergo, antes de la última dictadura cívico militar."...armamos un despiplume ahí de los buenos, ¿no?; bueno, ahí vivimos la represión, también, fueron años muy duros, muy oscuros, la escuela se pudo mantener, andaba el ejército, la policía ahí alrededor, permanentemente, nos quisieron hacer borrar las..., teníamos unos lemas, bah, unas frases del evangelio: 'la verdad los hará libres' o 'felices los que tienen hambre y sed de justicia', entonces querían venir a que..., querían hacernos borrar, el Negro³⁴⁷ les dijo: bórrenlo ustedes, yo no lo voy a borrar (...)bueno, en esos años oscuros, perfil bajo y tratar de subsistir; ahí apareció otra figura muy importante dentro de los inicios de este proyecto que tuvimos el aliento y el cuidado de Monseñor Hezayne³⁴⁸" (Ibídem).

En 1980 este obispo le pide al P. Currulef que se trasladara a Bariloche: "el Negro se vino, conoció este lugar [barrio Virgen Misionera], el lugar más pobre de su parroquia, y me invitó a mí a venir a ver si queríamos hacer una escuela primaria acá también, ¿no?; y bueno, yo me vine acá en el año '82 (...)ahí pudimos vivir la otra primaverita, digamos, ¿no?, el fin del proceso, la llegada de la democracia" (Ibídem), en CEA: 358-359.

Los dos personajes también entrevistados formalmente fueron Mariana, directora de la escuela primaria de uno de los dos barrios en los que entonces trabajaban estos militantes, y Selene, maestra que acompaña la gestión de esta directora. Ambas, jóvenes de clase media, vinieron de Buenos Aires, buscando poner distancia con una forma de vida que les proponía esta gran ciudad. La primera, educada en plena dictadura cívico-militar,

"...pero la clausura social que el orden imperante imponía a las escuelas fue compensado por las propuestas de solidaridad concreta que la Parroquia del barrio le hacía: jugar con los chicos de casas tomadas; charlar con los mendigos de la plaza de Primera Junta para conocer sus necesidades. La apertura que trajo la democracia le permitió canalizar

347. Padre Juvenal Currulef, sacerdote de origen mapuche.

348. Miguel Hezayne fue designado obispo de la Diócesis de Viedma en 1975; denunció los crímenes de lesa humanidad durante la dictadura cívico militar 1976/1983, entre ellos el de Enrique Angelelli, obispo de La Rioja; se enfrentó personal y públicamente con los presidentes argentinos Menem, De La Rúa y Duhalde por sus políticas neoliberales contrarias a los derechos humanos; fue declarado doctor honoris causa por la Universidad Nacional de Río Cuarto (2001) y recibió el premio Azucena Villaflor de manos del presidente Néstor Kirchner (2004). Actualmente es titular de la cátedra de Derechos Humanos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y miembro emérito de la Comisión Provincial por la Memoria con sede en La Plata.

Las inquietudes que su sensibilidad por los otros le generaban: trabajo en las villas, en el interior más empobrecido; militancia universitaria y político-partidaria... Sin embargo, el núcleo organizador de su práctica parece ser su fe religiosa: **"nos estamos parando desde principios de valores cristianos y todos los que están participando de la escuela saben desde dónde nos estamos parando, en cada uno de los que está acá trabajando, puede ser que sea cristiano como no, pero adhiere a esos valores, a esos principios y puede elegir estar o no estar acá"** (Mariana, pág. 13), en CEA: 363.

Selene, al igual que Mariana, hace once años que trabaja en la escuela "Virgen Misionera" y en la Fundación; procedente de Capital llegó en 1992, cuando aquella aún no se había conformado como tal. Madre de varios niños, amamanta en esos días al más pequeño. Dotada de una enorme sensibilidad, interrumpe su relato cada tanto por la emoción que le provoca referirse a la situación que viven los chicos. Es profesora de Plástica en todos los grados y también de Tecnología. En la escuela pública ha incursionado en la Educación Especial (...) Su eje de trabajo pedagógico es **"construir el pensamiento simbólico desde la creatividad..."**, en CEA: 364.

Como ya se adelantó, Selene concibe su trabajo en el campo educativo más allá del aula: ayudando a los vecinos a regularizar la tenencia de sus lotes, colaborar con la FM del barrio y gestionar el agua potable para la zona; tareas que educan el ejercicio de derechos sociales básicos.

Más allá de la frontera, en el Estado de Río Grande do Sul, Brasil, fueron muchas las personas que oficiaron de anfitrionas y nos abrieron las puertas al conocimiento del MST, sus luchas, su prácticas cotidianas y su pedagogía. Algunas, conocidas pedagogas³⁴⁹; otros, militantes del Movimiento que atendían asuntos de gestión político-administrativa en la ciudad de Porto Alegre; otros, que estaban encargados de la formación de docentes y técnicos en el instituto ITERRA de Veranópolis. Para esta presentación de personajes se han seleccionado dos que, además de oficiar de cálidos recepcionistas y precisos informantes, abrieron su intimidad y sus vidas al requerimiento de esta investigación: Arajá, una de las brigadistas responsables del Campamento "Jair Antonio Costa" e Iván, uno de los jóvenes becarios del instituto ITERRA. Dos personas que, dada la marcada horizontalidad de los vínculos y las dimensiones del MST, no pueden ser reputadas como personajes centrales, ni siquiera en el acotado es-

349. Como Roselí Salette Caldart, con la que mantuvimos una larga entrevista en el aeropuerto de Porto Alegre.

pacio de estos escenarios de base, sino solamente significativos referentes en la ocasión puntual de una visita.

Arajá pudo mostrar la cotidianeidad de un campamento del MST anudada a su historia de vida; Iván, ahondar en las resonancias subjetivas que ha tenido para un hijo de agricultores nordestinos, las experiencias acumuladas como militante y estudiante al interior de este movimiento.

Arajá es nuestra brigadista anfitriona. Con ella recorreremos el campamento durante toda una jornada; una larga entrevista itinerante en la que vamos conociendo las distintas áreas en que se organiza la vida cotidiana de los acampados, manteniendo diversos diálogos con sus personajes y obteniendo información primaria acerca del MST y su acción educativa, desde su relato singular y situado en la base misma del movimiento.

Se trata de una joven mujer de origen campesino, nacida en el Alto Uruguay, casi en la frontera con Argentina. Sus padres migraron a la ciudad cuando ella tenía tan sólo cuatro años de edad. Desde entonces su vida ha transcurrido en el interior del Estado de Río Grande do Sul y, desde hace diez años en el Gran Porto Alegre. Hace ocho que vive en el Campamento. Tuvo su primer contacto con el MST desde su condición de estudiante universitaria. Desde aquel interés de intelectual crítica surgirá su actual militancia como coordinadora acampada que, sin perjuicio de sus responsabilidades organizativas y educativas actuales, trabaja su parcela de tierra y, como la gran mayoría, va recuperando poco a poco su cultura campesina. Como parte de una comunidad en lucha espera ser una *asentada* cuando a todos les reconozcan la propiedad del predio que ocupan. Hoy es madre de una adolescente y continúa estudiando”.

Hablar de esta mujer como una educadora militante por opción resulta redundante, no sólo por haberla observado desplegando su tarea pedagógica en las rondas en las que diariamente se intenta resolver con los acampados los problemas cotidianos y se orienta a los mismos sobre los sentidos de su lucha, sino porque los riesgos que depara esta lucha son también cotidianos y próximos:

A nivel del Estado de Río Grande do Sul **“cambió el gobierno del Estado, nosotros tenemos (...) un gobierno muy de derecha, muy neoliberal, ah, que apuesta en el agronegocio, en la plantación de eucaliptus, celulosa en este caso (...) no tiene presupuesto para la Reforma Agraria y usa la policía contra nosotros, es muy feo, muy fuerte (...) tuvimos varios compañeros muy heridos (...) hace casi un mes atrás...”** (Arajá, pág. 6).

Iván es un nordestino cuya vida es un *fractal* de la historia de las clases populares campesinas de Brasil:

Iván es un joven de 25 años, campesino y oriundo de Ceará (Nordeste brasileño), una tierra de épicas resistencias populares (los *cangaçeiros*³⁵⁰) frente a la explotación de sus oligarquías terratenientes. Tierra en que las prolongadas sequías naturalizan todo tipo de penurias. Tierra fértil para el arte, la imaginación literaria y las expresiones de la cultura popular (como el carnaval, quizás el más participativo de Brasil). Tierra también pródiga en reprimir la lucha social.

Muy pequeño, Iván es trasladado con su familia (su madre y sus seis hermanos) al sur industrial del país, cuando su padre decide migrar como parte de uno de los cientos de miles de contingentes de *paus de arara*³⁵¹. Allí éste trabaja como obrero metalúrgico, completa sus estudios primarios y milita políticamente. Sin embargo, la conflictividad social que se vivía entonces en las grandes ciudades sureñas le aconseja retornar al nordeste con su familia y retomar la vida campesina (...)

Iván llega al campamento con trece años y ya han transcurrido doce desde que su familia ingresara al Movimiento. En el asentamiento de Ceará es designado como responsable de la atención de la salud de los asentados.

En el 2001, alentado por su padre y por los saberes acumulados en atención primaria de la salud, viaja por primera vez a Veranópolis para cursar una tecnicatura en Salud Comunitaria (con título reconocido por el Estado). Recuerda que no le fue fácil adaptarse al nuevo medio y a otro clima.

Ya egresado, es invitado por sus profesores a quedarse en el ITERRA como coordinador de los estudiantes del área de salud. **"Si no hubiese sido por el estudio y toda esta trayectoria en el Movimiento, sería para toda la vida un campesino que sólo tiene que lidiar con la tierra y que no tiene nada más... con el suelo, con la fuerza física..."** ("I", registro grabado; traducción propia).

350. Se conoce como *cangaço* a la resistencia protagonizada por bandas de asaltantes que, temidos por los terratenientes y erigidos como héroes populares por los campesinos, se transformaron en leyendas que recogió la literatura y el cine. Tal fue el caso de Lampião (Virgulino Ferreira da Silva) y María Bonita (su mujer).

351. En alusión a la postura (en cuclillas y aferrados a precarias barandas) que los migrantes nordestinos adoptaban en los transportes improvisados en que se trasladaban hacia el sur; postura que a su vez evocaba un método de tortura propio de la dictadura militar.

Empoderados



Hoy aspira a poder retribuir a la comunidad de su asentamiento en Ceará "lo que me fue dado; cuidar de ellos" (Ibídem).

"La verdad es que todo lo que soy y sé hoy es el resultado del Movimiento (...) Todo eso es el resultado de una forma diferente de vida, dentro de aquí, en la Escuela, y dentro del Movimiento. Me sentí capaz, me sentí importante en esta sociedad, de... yo puedo hacer la diferencia (...) ese mundo diferente es para mí muchas cosas. Porque yo era (...) no tenía perspectiva [futuro]... sin sueños, sin proyectos. Uno puede contribuir a la construcción de ese mundo diferente, de que las personas puedan ser respetadas, de poder socializar con el país todo" (Ibídem).

Los rasgos de los personajes cuya centralidad y militancia se han esbozado³⁵², muestran a un conjunto de individuos que, desde su infancia, fueron socializados en un contexto histórico que, desde lo local pero más allá de él, los sensibilizó para establecer con los demás vínculos predominantemente solidarios y para reaccionar proactivamente frente a todo tipo de injusticia. Ya sea que esta injusticia se manifestara bajo la forma de un reparto desigual de bienes materiales y simbólicos y/o de discriminación y menosprecio, en relación con los demás y con ellos mismos.

A partir de estos rasgos comunes, las tramas que entretujan las historias personales y sociales se van diferenciando, según la incidencia que los personajes marcaron de las influencias recibidas en el seno de sus familias; de su participación en experiencias solidarias promovidas por instituciones religiosas; de sus trayectorias educativas secundarias, terciarias y universitarias; de su involucramiento en actividades políticas universitarias y partidarias; de su intervención en luchas sindicales docentes; de su referenciación en, o pertenencia a, movimientos sociales, y, en algunos casos, de sus luchas por el reconocimiento y reivindicación de sus orígenes étnicos y culturales y por la recuperación de derechos ancestralmente negados.

En síntesis, la combinación de todos estos factores establece los puntos de convergencia y divergencia que estuvieron subyacentes en sus opciones y en sus formas de abrazar a la docencia como una militancia.

352. Mediante una presentación no exhaustiva, que destaca a los personajes de mayor gravitación en las experiencias, no sólo por su capacidad de convocar voluntades para la acción, sino por el respeto que inspiró su coherencia moral y por su ascendente ideológico y pedagógico. No se incluyen aquí a las dos referentes de la escuela rural entrerriana, cuyas historias de vida serán recuperadas más adelante para intentar comprender mejor las diferencias entre una opción por prácticas compatibles con la educación popular y otra, por un recorte más amplio, el de la educación ciudadana.

Dentro de estos factores, cabe destacar a los procesos de socialización primaria al interior de las respectivas familias; a los vínculos de alteridad que estas influencias tempranas y las recibidas en ambientes religiosos propiciaron, y a los compromisos asumidos como fruto de experiencias de lucha y formación sindical- docente. También, como ya se ha señalado, debe incorporarse para la mayoría de aquellos sujetos la incidencia subjetiva que tuvo en sus vidas la experiencia de haber vivido en dictadura: los miedos que quedaron en las profundidades de su psiquis, los rechazos viscerales que provocaron y las convicciones y sensibilidades que acentuaron.

Sería imposible explicar la génesis de estas preponderancias, habida cuenta que todos estos sujetos protagónicos fueron reputados por informantes claves muy diversos y en contextos históricos diferentes, sin que mediara indicación de preferencia ideológico-política alguna. En todo caso, el único condicionante pudo ser la interpretación que cada informante hiciera al serle requerido que indicara una experiencia que, de alguna forma, contuviera para él elementos de educación popular en escuelas públicas y el mayor conocimiento y/o afinidad que en ese sentido estos informantes supusieran tener con quien les requería esta información.

CAPÍTULO 3

Las prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular:

En el Capítulo anterior se han caracterizado y comparado a los sujetos que produjeron estas prácticas; prácticas que por sí mismas o por otras que habilitaron, alentaron y orientaron, constituyeron en conjunto parte de los currículos totales o sea, del compendio de todo lo que, en cada institución escolar, se ofreció a los niños y adolescentes de distintos colectivos de las clases populares subalternizadas.

La construcción de estos currículos se cimentó en las necesidades y problemas concretos de estos niños y adolescentes en sus respectivos contextos socioculturales, invirtiendo así la dirección heterónoma de esta construcción desde la intencionalidad pedagógica de aportar a un proceso de transformación humana, política, social y cultural de las situaciones locales que originaban aquellas necesidades y problemas. Proceso que, desde luego, excedía las posibilidades de aquellos sujetos, pero al que sin duda contribuyeron desde opciones asumidas con conciencia de los riesgos e implicación militante.

En la descripción y análisis de los casos y experiencias en sí(CEA) se han caracterizado cada una de las prácticas desde las observaciones y testimonios recogidos de los protagonistas.

Cabe ahora sistematizarlas en su conjunto desde una mirada transversal a todos ellos, para compararlas en sus rasgos comunes y diferenciados, para luego significarlas como expresiones de educación popular en escuelas públicas, aportar a la comprensión de su génesis y a sus condiciones de viabilidad y continuidad.

Como criterio para dicha sistematización se ha optado por organizarlas y compararlas según los propósitos que las orientaron: **a) al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas; b) al ejercicio de sus derechos conculcados³⁵³, y c) a la construcción de su propia viabilidad.**

a) Prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas:

Como ya se ha expuesto, la construcción de las propuestas curriculares totales -en el sentido también anticipado- se realizó desde la convicción de que sólo se puede educar desde un esfuerzo persistente por conocer y comprender a los

353. En particular, al ejercicio de un derecho que es la puerta de ingreso a los demás: el derecho a la política.

educandos como totalidades humanas concretas en los contextos y situaciones que viven, padecen y gozan³⁵⁴. Para ello, todos los directivos y equipos docentes que impulsaron las experiencias investigadas han insistido en la necesidad de *salir y ver*, trasponiendo muros y, en algunos casos, desarrollando estrategias para derribar los muros más consolidados: los subjetivos. También, han convertido a sus escuelas en espacios que propician el ingreso de quienes, junto a los niños, pueden dar testimonio de aquellos contextos y situaciones en los que viven (padres, líderes barriales o locales, responsables de múltiples instituciones y organizaciones sociales y otros sujetos, material y simbólicamente significativos).

En este sentido, las escuelas "Peña" y "Somos", por haber sido estudiadas como casos, permiten una comparación más detallada de similitudes y diferencias. Carmen, la directora de la Escuela "Peña" puso el énfasis en que este *salir y ver* debía ser sistemático y permanente y lo denominó, precisamente **relevamiento permanente**.

"Cuando Carmen comienza sus relatos sobre la experiencia de la Escuela "Peña", ubica al relevamiento permanente como la estrategia que les habría de permitir construir los **dos pilares** en los que se sostendría su proyecto pedagógico: el '**conocimiento del niño**' y el '**conocimiento y comprensión de la realidad**'³⁵⁵.

Fue una práctica que se les impuso como necesidad, como urgencia, desde el inicio³⁵⁶, aunque aquella directora y algunos docentes que la habían acompañado en experiencias anteriores ya la tenían incorporada y, con ella, la experiencia subjetiva de lo que era inaceptable. Como ya se ha insistido en este texto, habían ido al "contexto concreto" donde los hechos que interesa conocer sucedían (Freire, P.: 1990:157) y no habían podido evitar *saber sin comprender, sentir sin apasionarse*.

354. El goce y sus "razones" ha sido un aspecto que los pedagogos e investigadores críticos hemos subestimado, al poner el acento en todo lo que, por ser motivo de sufrimiento individual y social, es evidencia de lo que debe ser transformado. Sin embargo, esto no ha ocurrido en general con los directivos y docentes que han protagonizado las experiencias objeto de esta investigación. En particular, algunos de ellos han recuperado hechos, situaciones y costumbres desde las cuales encontrar motivos para celebrar la vida, alentar autoestimas y reconstruir o afianzar identidades.

355. Ver gráfico sobre el Proyecto Institucional de la Escuela en CEA: 61.

356. Es probable que en una maestra *normal nacional* como Carmen, formada cuando promediaba el siglo pasado, la práctica de las recorridas periódicas por las viviendas de los educandos y sus familias, herencia del viejo Higienismo de fines del siglo XIX, haya estado todavía de alguna manera presente como parte de la memoria colectiva de los docentes de su generación; pero en esta educadora, como seguramente en muchas otras y otros, el propósito de este *relevamiento* no era el de controlar y prescribir, sino el de conocer para comprender y adecuar sus propuestas pedagógicas.

"Cuando nosotros hacemos el primer relevamiento, eh..., de la realidad, que fue..., yo llegué en octubre del 91, lo hicimos en marzo del 92. Porque en febrero empezamos a preparar el material, que bueno, dijimos, ¿qué vamos a sacar de esta realidad? ¿Qué necesitamos primero? **¿Qué necesitamos saber con más urgencia?** Porque octubre, noviembre y diciembre habíamos ya evaluado lo que estaba pasando, **el aprendizaje que estaba totalmente desfasado, los programas y la realidad que los chicos vivían...**" C2., pág. 2).

Consistió en salir de la escuela para "**saber en qué contexto se movía**" C2., pág. 3) el sujeto específico de sus propósitos pedagógicos y de sus utopías. Se trataba de conocer su "**situación personal, familiar y comunitaria**"(Ibídem) **en el territorio mismo donde los chicos viven y padecen sus problemas**, en el que juegan y gozan, en el que sufren, en el que se habrán de construir gran parte de sus sentidos comunes, pero también de sus atisbos de buen sentido.

Sólo así, creía Carmen, era posible comprender:

"...pateando el barrio como dicen algunos maestros, sentándose a conversar con las familias de los alumnos –mate de por medio–, reuniéndose con los responsables de las instituciones del entorno, mirando para tratar de ver los trabajos y esfuerzos que implica la pobreza, las limitaciones y estragos que acarrea la miseria (...) Sólo sintiendo la humedad y peso del barro que se acumula bajo los pies, el olor del humo que impregna las viviendas y de las aguas servidas que corren por improvisadas cunetas; sólo oyendo el bullicio de vendedores ambulantes, la música de radios vecinas que invade precarias privacidades, las discusiones que se ventilan por las paredes indiscretas de la indignidad y se mezclan con llantos de bebés y risas de niños, es posible comprender. Sólo apretando manos callosas y besando rostros prematuramente agrietados; sólo viendo sonrisas sin dientes, ojos húmedos de gratitud y destellos de hostilidad, calidez de bienvenida y huidiza desconfianza, es posible darse cuenta, como expresaba Carmen, de la situación desde la cual partir con una propuesta pedagógica", en CEA: 66-67.

Así podrían darse cuenta:

"...darse cuenta, y darse cuenta con un poco de anticipación de las cosas que ocurren, pero ese darse cuenta también es darse cuenta de quiénes son las personas, no sólo las personas sino los medios que tenemos para

poder trabajar, implicado el tema de la cultura del lugar donde uno va; primero la gente con su cultura, con sus costumbres, con sus expectativas..." (C2. pág. 3).

"Los docentes que trabajan en escuela marginal deben saber los valores que se mueven y la historia de por qué es marginal; éstos temas no están en la formación o perfeccionamiento docente" (P2., pág. 2), en ibídem.

Pero no todos los docentes estaban dispuestos a salir para ver; unos, tal vez, porque creían que ya *lo habían visto todo* y estaban instalados en sus percepciones previas y, aún, en sus prejuicios; otros, porque pensaban que no les correspondía, que esto no formaba parte de sus obligaciones, y otros, quizás, por ciertos rechazos de clase que no se atrevían a confesar.

Para todos estos, Carmen recurrió a un grupo de documentalistas locales para que filmaran la vida cotidiana (fuera de la escuela) de dos niños que ya habían sido "*evaluados*" y hecho objeto de *profecías autocumplidas* pero que, sin embargo, sus padres los habían *calificado* de manera sobresaliente por su capacidad para resolver los problemas que ellos les requerían. Así, por ejemplo, Paula (10 años), que en la escuela venía repitiendo grados y cuya madre la consideraba su mano derecha, volvió a recuperar su autoestima y perder su timidez cuando, mediante este recurso, pudo hacer visibles sus saberes a los maestros:

"Después vemos el proceso de ella, cuando ella participa de las asambleas con micrófono en mano." C2., pág.17). Ver los relatos respectivos en CEA 69³⁵⁷.

De esta manera se pusieron en cuestión múltiples sentidos comunes sedimentados hasta entonces como cultura escolar; algo indispensable para que una "cultura académica", al decir del ya citado Pérez Gómez (1998:257), se instalara como una *tercera mediación* que hace a una escuela realmente educativa.

Pero de este salir para ver, cuestionar y desnaturalizar, participaron múltiples actores y, como un dato tanto o más importante, los propios educandos, aún los más chiquitos:

357. De estas filmaciones se cuenta, además, con una versión editada, musicalizada y digitalizada para esta tesis por el productor audiovisual Germán Cantero (h).

"Este relevamiento no fue sólo una práctica que poco a poco se fue instituyendo para los maestros (con el apoyo de una trabajadora social que sistematizaba lo relevado³⁵⁸), involucró también a padres, vecinos, e instituciones del entorno:

"Dijimos, solos no; vamos a hacer un trabajo donde también la gente de la vecinal, los padres, todas las instituciones del barrio también estén trabajando en, eh..., en ese relevamiento que nosotros necesitamos... que le llamábamos continuo...." C2.,pág. 2).

Sin embargo, lo que quizás resulte más significativo desde el objeto de esta tesis es que los propios chicos participaron de la experiencia de reconocer su propia realidad y desnaturalizarla:

"...en el relevamiento todos participan, hay que organizarlo de tal manera que no se quede nadie sin formar parte de los equipos que van a relevar; los chicos de los grados superiores relevaban, hacían su relevamiento en los aspectos..., y no se hacía como un proyecto aparte, separado del proyecto aula, no, junto con..." (C2.,pág. 8).

En realidad y como se expondrá más adelante, a propósito del proyecto de educación en los derechos del niño, de estos relevamientos no sólo participaban los alumnos mayores sino los más pequeños no alfabetizados, dibujando lo que aún no podían describir con palabras", en CEA: 66.

Si bien las actividades de participación y democratización interna del gobierno y gestión pedagógica de la escuela serán descriptas al momento de analizar las *prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados*, los múltiples talleres, consejos de aula, asambleas y encuentros anuales de evaluación que se realizaron en ella con la participación de padres y vecinos, también pueden ser significados como una forma de continuar aquellos relevamientos permanentes en el interior de la institución.

Como actitud pedagógica, esta modalidad de acceder al conocimiento de los educandos y su medio social implicaba:

358. Uno de los múltiples apoyos que la experiencia de la Escuela "Peña" supo atraer.

"...incitar a la escucha de las necesidades, proponer descentrarse y ver el mundo desde los chicos y sus familias, dejar que sean ellos quienes marquen el camino educativo a seguir" (CEA:67). "El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con* él (...) habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso" (Freire, P.:1999:109). Un habla con él o con ella³⁵⁹ que, cuando en la escucha se transforma en diálogo, adquiere el poder pedagógico de invertir los roles convencionales y hacer del educador un educando y viceversa.

Desde lo metodológico, este modo de conocer, saliendo, viendo y escuchando, le planteó a Carmen "...una ruptura con el paradigma tecnocrático y sus diagnósticos, iniciada hacía ya muchos años:

"Entonces (...) nos dimos cuenta que ese diagnóstico que pedían casi obligatoriamente a principio del año escolar para preparar esos planes que eran planes estructuradísimos (te estoy hablando de los años, este..., fines del 70 y principio del 80, porque ya nosotros en el 86 habíamos roto con todo eso)...nos dimos cuenta que eso no servía. Que a lo mejor nos servían algunos datos de la realidad relevada así (...) con esa metodología para el momento, pero no para seguir trabajando durante todo el año o los años subsiguientes" C2., pág. 2), en CEA:70-71

Por el contrario, ya desde esa época, esta docente tomó conciencia de que un modo de conocer abierto a las necesidades y problemas de los chicos para recoger a éstos como punto de partida de sus propuestas pedagógicas, convertía a su escuela en una escuela popular; aun cuando esta *conciencia* no llegara todavía a *un darse cuenta* que con su práctica estaba iniciando un camino de educación popular en la escuela pública.

De lo que sí pronto tomó conciencia fue de que esta inversión de perspectivas iba a requerir cambios profundos y aún transgresiones y que para ello era preciso construir una considerable autonomía y, por supuesto, la pérdida del *miedo a la libertad*:

"Libertad interna que generaba crecimiento, sentido de autovalía y deseos de mayor autonomía. Pero también libertad con respecto a las

359. La película "Hable con ella", de Pedro Almodóvar (2002) es una oda al poder amoroso de la palabra, aún en la situación extrema en la que la escucha es en principio imposible...

estructuras jerárquicas de las que se dependía. En ese sentido Carmen se sentía libre:

"...la libertad. En otra escuela no lo podés hacer a eso, porque el currículum o el programa está estipulado y de ahí nadie se puede mover. Y yo creo que ese, ese (es un) tema de trabajo en estas escuelas: cuando hay que cambiar ¡asusta a un director! C1., pág. 13).

Esto implicaba resignificar el tipo de autonomía que por entonces alentaba la Reforma Educativa de los '90, una autonomía operativa de escuelas concebidas como "unidades de servicio"

"...para adecuar con eficiencia y eficacia los requerimientos locales a las políticas globales que administraba un estado gerente.

En este caso, a la inversa, se trataba de la libertad de una directora y un grupo de docentes que se permitían la autonomía crítica de construir, de gestar currículos, a partir de haber relevado los problemas y necesidades educativas de sus alumnos y haberse dejado interpelar por ellas al punto de replantearse los propios fines de su proyecto educativo, sin plegarse al reduccionismo pedagógico que se proponía desde el poder central", en CEA: 73.

En el caso de la Escuela "Somos", la escuela mocoví, esta práctica orientada al conocimiento de los niños y su comunidad tuvo las peculiaridades que los sujetos y su contexto exigían.

En primer lugar, se trató de una escuela que fue creada como respuesta a las madres de los niños de esta comunidad aborigen (a su vez alumnas de Vicente, entonces su maestro alfabetizador), que sufrían la discriminación, incompreensión y ofensa de sus hijos por parte de los docentes de la escuela a la que asistían.

"Teníamos grandes problemas – afirma Alejo³⁶⁰- porque los chicos no aprendían mucho en la otra escuela. Los chicos llegaban a una edad que repetían y repetían. No iban más a la escuela..." (K9, pág. 2).

Vicente lo explica de este modo:

"...la lengua madre es esa estructura con la que vienen los chicos de

360. Jefe de la comunidad aborigen de Recreo.

castellano y mocoví. Esto los pone entre situaciones intermedias. No hablan bien su idioma, tampoco el castellano. Por eso que ellos no entienden bien; **tienen que traducir para entender y comprender**". (K3, pág. 1).

Pero, al parecer, no sólo se trataba de etnocentrismo pedagógico:

"...los chicos que iban acá a la escuela no sé qué será que les decían porque venían muy ofendidos". (A, pág. 6), ver CEA: 142-143.

En consecuencia, urgía realizar un proyecto pedagógico específico para contener a estos niños desde la comprensión y el conocimiento de su cultura, su lengua y sus potencialidades.

Para ello no era tan necesario *salir* de la escuela, porque ella estaba en el centro de un pequeño barrio y su edificio era el único espacio lo suficientemente amplio como para reunir a todos.

Por esta razón la modalidad elegida fue la *sentada* o ronda cultura, en la que la ausencia de cabeceras predispuso a la escucha y facilitó una relación dialógica con otro diferente pero igual.

"— yo creo que en esta relación dialógica (...) y lo que nosotros llamábamos la sentada, claro, este reflotar o apropiarnos nosotros no como un instrumento de avasallamiento sino [para] establecer[una comunicación](...), éramos conscientes que la comunidad debía apropiarse de algo que nosotros llevábamos, pero la forma de dárselo, sino lográbamos que ellos nos marquen el camino iban a volver a ser derivados a una escuela especial, al fracaso, y ahí se estableció la sentada, la escucha, la escucha de necesidades, o la escucha de ver el mundo (desde el otro) (...) tal vez lo que será necesario para el otro no será necesario para mí; pero, a ver, qué puedo hacer yo desde mi formación, desde mi instrumento, qué podés aportar vos, y cuando digo la sentada es la típica ronda cultural..." (P, pág. 41), en CEA: 167-168.

Esta apertura a dejar que el otro les *marcara el camino* no fue fácil:

"Pero para esta escucha fue necesario que, al menos algunos docentes, se ubicaran desde otro lugar para intentar ver desde la perspectiva de

Los niños: **"salir de acá"** dice Paula, para **"ponerte en el lugar del otro, y ver desde el otro"**. Para ella esto implica **"entrar a limpiar el campo y borrar rótulos"**, también **"tiempo de estudio"**; algunas respuestas encontramos, otras no" (P, pág. 45). En síntesis, un esfuerzo de descentramiento, que intentó sobreponerse a prejuicios, estereotipos y representaciones construidas desde el desconocimiento, para admitir la necesidad de estudiar e investigar en búsqueda de algunas respuestas.

Martina, la otra maestra cuyo involucramiento fue decisivo para este proyecto, afirmaba en el mismo sentido, a pesar de sus diferencias con Paula:

"...esto lo único que te requiere es compromiso y seguir el ritmo que te marcan ellos..." ("M" en K4, pág. 7).

Así, desde esta actitud básica inicial y desde el reconocimiento de las propias carencias, algunos de estos docentes, con el aliento y apoyo del director, tomaron la iniciativa de revisar su formación docente e investigar. Algunos, como Paula, desde su trayectoria de militante indigenista, ya habían avanzado en este sentido, pero reconocían todo lo que aún les faltaba" en CEA: 168.

Precisamente, el rasgo distintivo de la Escuela "Somos", en este esfuerzo de ver para comprender, fue la disposición revisar la propia formación y encarar un esfuerzo de investigación poco frecuente.

Tanto Vicente, desde su responsabilidad de director, como Paula, desde su compromiso militante, casi desmesurado, **fueron instalando a la investigación como una práctica institucional:**

"...los docentes frente al aula y yo frente a la dirección, empezamos una tarea que por ahí como docentes no vemos que es el tema de ser investigador" (V3, pág. 4).

"Me dediqué acá full, pobres mis hijos... (...) Después estuve dos semanas en las montañas tucumanas... son experiencias... Había cobrado una plata así que (...) me fui con mis chicos de Santa Fe a Rafaela viajamos en tren. Viajamos bien porque viajamos en Pulman, los chicos eran chicos así que los pasajes no eran tan caros.... Nos

tomamos un cole a Santa María, desde allí nos tomamos un taxi. **Llegamos a la casa de la hermana de A...**³⁶¹. **Nos fuimos a caballo a las montañas. Allí estuvimos 15 días. Son muchas experiencias. Los riegos por ejemplo son como en la etapa de los Incas, participamos con los chicos de la *señalada***³⁶²; **cuando bajamos de la montaña festejamos el cumpleaños del padre de A... Fue una fiesta que duró 2 días.** Mis chicos tenían 7 y 10 años. Ellos se acuerdan de todo (P", en K7, pág. 4) en CEA: 176-177.

"Tiempo después de haber finalizado nuestro trabajo de campo en esta escuela³⁶³, estas instancias de formación se continuaron a través de intercambios y encuentros en distintos puntos del país que culminaron en un viaje a Bolivia del que participaron miembros de la comunidad mocoví, en su condición de docentes y de voceros de esta experiencia educativa", (Ibídem: 170).

Este trabajo compartido de formación entre directivos, docentes y aborígenes -que luego revertiría en los restantes miembros del personal de la escuela y de la comunidad- generó una sinergia, un círculo virtuoso que *coaguló* en un Consejo de Idioma integrado por ancianos de la comunidad. Éste se convirtió en una referencia para los docentes y les facilitó sus esfuerzos de descentramiento para comprender mejor a una cultura diferente. Con estos saberes pudieron elaborar en conjunto un proyecto de educación bilingüe y bicultural.

"Unos años después, esta *capacitación* y asesoramiento fueron institucionalizados también para los nuevos docentes ingresantes o suplentes...CEA: 175.

De esta manera, observando, registrando y comentando lo que iba surgiendo en estas ocasiones de observación intensiva y en la relación cotidiana con los niños y su comunidad, los docentes de la Escuela "Somos" van incorporando la investigación como una práctica indispensable

361. Se refiere al entonces Jefe de la Comunidad Mocoví de Recreo y el relato corresponde a un viaje realizado a la casa de la hermana de Alejo, en los cerros tucumanos, con el propósito de conocer participando de la vida cotidiana de la gente a la cual había decidido dedicar todas sus energías, como docente y militante.

362. Ceremonia en la cual los aborígenes acostumbran todavía a marcar la oreja de su ganado (ovejas, cabras, etc.) con una lana de color. En algunos casos todavía hoy, como hace siglos, se combinan lanas de varios colores con las que codifican la historia de interés productivo y reproductivo del animal, adelantándose a la etiqueta plástica (con microchip incluido) que hoy el ganadero les abrocha en las orejas.

363. Me refiero a la investigación ya citada que me permitió el primer acercamiento a este caso.

para comprender al otro diverso. En este sentido y a instancias de Paula **convienen en dedicar algunas horas** (todos los viernes) **al estudio y la reflexión**", en CEA: 177.

Las fuentes privilegiadas para estas investigaciones fueron las características específicas del aprendizaje de niños cuya lengua materna había sido lo que subsistía del mocoví (sus lógicas en el proceso de nombrar, sus ritmos, sus imágenes mentales, etc.):

"o sea, era ese continuo indagar, ¿no?, y de replantearse las propias estructuras y la propia formación (...) y decía Piaget (yo no me quería meter con Piaget, ¡cómo me iba a meter con Piaget!), decía: **"Piaget, no me estás sirviendo"**, [ríen] "esto que vos me decís no me sirve", no enganchaba edad, no enganchaba tiempo, no enganchaba cosas, unas iban por un lado, otras iban por otro; digo, como que realidad y teoría era qué abrochaba y atornillaba, y era muy costoso..." (P, págs. 40 y 41), en CEA: 184.

También y en general, el universo cultural de aquella comunidad que expresaban los ancianos, como depositarios de la memoria colectiva; la naturaleza, como maestra y organizadora de la vida cotidiana; lo mítico, como saber analógico, y las relaciones de poder y conflicto entre clanes y de género entre parejas, como rudimentos de saberes antropológicos y sociológicos de una cultura no occidental que, aún hoy, arrastra una historia de relaciones difíciles y dolorosas con el arbitrario cultural hegemónico.

Hasta aquí, las prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas que se desarrollaron en las dos escuelas investigadas como casos. Más allá de ellos, se recogieron testimonios cuya verosimilitud enriquece y amplía el campo de saberes sobre este tipo de prácticas; prácticas que, desde su autonomía, tomaron distancia respecto al poder de las hegemónicas e invirtieron sus lógicas de construcción pedagógica.

En la Patagonia, Daniela, la directora y Graciela, la vicedirectora de la Escuela "Allen" habían elegido esta escuela para hacer también su trabajo a partir de este conocimiento:

"elegimos una escuela rural porque queríamos un trabajo en una comunidad rural, queríamos hacer además (...) un trabajo pedagógico fuerte en el sentido de que pudieran **conocer y entender qué era lo**

que estaba pasando, porqué estaban viviendo como estaban viviendo, poder trabajar con la gente, poder trabajar en un barrio..." ("D", pág. 9), en CEA: 262.

También ellas, como los directivos y docentes de la escuela santafecina "Peña", estaban convencidas que era necesario traspasar sus muros para relevar periódicamente las necesidades y problemas de los chicos y sus familias:

"Las recorridas periódicas por el barrio habían permitido relevar los problemas de desnutrición y salud en los chicos. **"...ahí es donde empezamos a trabajar, digamos, con el primer derecho, la posibilidad, por lo menos de estar sano para poder jugar, aprender, armar la placita, todo lo demás, y ahí empezamos a trabajar con la salita y con el comedor (...) con el centro periférico [de salud](...)estos problemas"** ("D", pág. 14), en CEA: 266.

Y, como en el caso de la escuela "Peña", dijeron **solos no** y articularon esfuerzos con las instituciones y vecinos del barrio, pero al mismo tiempo, como en el caso "Somos", se abrieron a su sabiduría para poder ver desde ella el camino a seguir:

"En todo esto aportaron sobre todo las instituciones y personas del barrio 'desde esta sabiduría de vida que tienen, ¿no?'" ("D", pág. 15)" (Ibídem).

También como en las escuelas "Peña" y "Somos"³⁶⁴, pudieron comprender desde el compartir sus tragedias. Como ya se ha relatado, cuando Daniela y Graciela llegaron a la escuela, ésta, junto con todo el barrio, estaba inundada.

"Este contexto de inicio, recuerda Daniela, llevó a los docentes a reconocerse conectados por nexos "medio invisibles entre lo que hacía una maestra y lo que hacía otra, entre el sentido que le daba una maestra a su trabajo y el que le daba otra; es como que a partir

364. Recuérdese que el retorno de este tesista a estas escuelas para recuperar parte de una investigación anterior, reconocer el territorio y retomar el diálogo con sus protagonistas, se hizo en el contexto de la mayor inundación de la que tienen memoria los santafecinos y las entrevistas transcurrieron entre las pilas de ropa y calzado que los afiliados de AMSAFE estaban clasificando para los inundados.

del trabajo concreto y puntual, **a partir de una situación como fue la inundación y la evacuación, se empezaron a ver (...) a reconocerse como, bueno, gente que estaba trabajando en lo mismo, que había cosas comunes**" (Pág. 8). La vuelta a la escuela fue festejada por los maestros y la gente del barrio, todos juntos en la escuela.

Para Daniela y Graciela fue un proceso vertiginoso: en un mes y medio retornaron a la escuela **"de otra manera, desde otro lugar"**, luego de haber aprendido **"quiénes eran los chicos, quiénes eran los maestros [y] ellos, a su vez, conocernos a nosotros..."** ("D", pág. 9).

En este sentido, como la directora santafecina, aprovechaba estas recorridas, estos relevamientos, para *pedagogizarlo todo* y, como la directora *matancera*, ya en pleno contexto de las secuelas de la crisis de 2001, sentía que su escuela era **"el último vestigio de lo público"** (CEA: 268) para recuperar

"la voz, las necesidades y las esperanzas de aquellos sectores más castigados por las políticas de exclusión del neoliberalismo" (Funes, A. y otras: 2007:16), en *ibídem*.

En la experiencia relevada sobre el río Limay, Fabio, su director también sostenía que era preciso escuchar para ver:

"todo lo que yo aspiro es, desde este pequeño lugar: escuchar para ver cómo podemos canalizar las inquietudes y las necesidades de la gente, desde experiencias cooperativas, solidarias y demás a ir haciendo de la escuela un pequeño lugar de transformación" (Fabio, pág. 13), en CEA: 290-291.

Para este *ver* y *canalizar* entendía que era preciso abrir la escuela:

"unas de las primeras cosas que intentamos hacer fue abrir la escuela, abrirla a la comunidad en un sentido amplio, abrirla a otras experiencias y al contacto con otras escuelas" (Fabio, pág. 15), en CEA: 291.

Incluso en plena lucha sindical (2002) se seguían relevando necesidades, haciendo de esta práctica otra forma de aprender enseñando:

"nosotros como forma de protesta veníamos a la escuela y estábamos dos horas todos los días con los chicos, les dábamos la leche y empezamos a tratar de ir armando talleres junto con los padres para analizar toda la situación, digamos, para que no vieran que nuestro reclamo era porque no nos pagaban sino que en realidad lo que estaba desnudando nuestra situación era, digamos, cómo repercutía en forma particular a los docentes, pero que no era diferente al padre que estaba trabajando en la chacra y en vez de pagarle cada 15 días le pagaban cada 45 o..., digamos, peor aún, la situación de los que no tenían trabajo y que no tenían, digamos, ni siquiera la posibilidad de reclamar; y estuvimos armando talleres todos los viernes con los padres, donde, justamente, apostábamos a la convivencia, a la reflexión sobre la situación que se vivía" (Fabio, pág. 19), en CEA: 289-290.

Además, como uno de los problemas culturales más serios por sus consecuencias políticas era la identidad diluida de la población (facilitaba su explotación), Fabio trabajaba personalmente y alentaba a los demás docentes en relevar el entorno geográfico de la escuela hasta en sus detalles mínimos: sus paisajes, sus bellezas más diminutas y recuperar, desde una perspectiva crítica, la historia social, económica y política de Río Negro³⁶⁵.

Y en esta escuela como en otras, también dijeron dijeron **solos no**, y articularon sus experiencias en soledad con la Universidad Nacional del Comahue, para aunar sus relatos:

:"...hace como un año y medio, ella [Susana³⁶⁶, docente de la UNCo] desde su lugar de trabajo en la Universidad decía, "che pucha, estamos muy solos", nosotros desde nuestro lugar de trabajo decíamos "bueno, y con quién nos juntamos" y surgió la idea de empezar a juntarnos todos los que estábamos sueltos, y se armó un proyecto que se llama Crónica de Escuelas Valletanas" (Fabio, ENCUENTRO 2004, pág. 10), en CEA: 291-292.

Crónicas que, en el borde *de lo público estatal*, recogieron *lo público social*.

Más al sur, en la mesetade Samuncurá, Lanín, la directora de la Escuela "Del

365. Entre los materiales para esta recuperación crítica, contaba entonces con la reciente publicación de un docente y periodista local: "Para pensar y entender Río Negro" (2006) de Silvio Winderbaum.

366. Docente de la UNCo, informante clave para la selección de las experiencias patagónicas, con excepción de la organización "Gente Nueva".

Peñón", hacía del *salir para ver* un trabajo minucioso y personalizado:

Lo primero fue reconocer el lugar, su gente, sus identidades, sus costumbres y valores y, en todo ello, reconocerse también a sí misma: **"primero reconociéndome, la gente, reconociendo el lugar, la identidad del lugar**, para luego yo poder..., esto que hace ella[se refiere a otra compañera participante del Encuentro] ¿no?, qué voy a trabajar yo en un lugar en donde no conozco su idiosincrasia, sus costumbres, sus valores, bueno, integrándome a la familia, **conociéndola y apropiándome justamente de su sabiduría"** (Lanín, en "M" y "L", ENCUENTRO 2004, pág.8).

Concretamente esto implicó un trabajo de comunicación intenso y personal: "...entonces mi primer propósito fue comunicarme, hablar, con la gente, conocerlos, **visité casa por casa**, estuve, no sé, **todas las tardes que tenía libre** yo en mi dirección, **a la mañana trabajaba y a la tarde me iba a las casas a recorrer el paraje, con cada casa estaría una hora, una hora y media, mate de por medio, conociéndolos, y conociendo su realidad, conociendo sus inquietudes, escuchando qué tipo de escuela quieren, qué tipo de educación quieren para sus hijos, y lo que yo hacía era escuchar...**" ("L", págs. 9 y 10). El aula ya no eran cuatro paredes, **"era todo este lugar donde uno vive, el contexto que lo rodea, el paisaje..."** (Ibiden, pág. 5) y el eje pedagógico era el de revalorizar a través de todo este proceso comunicacional **"lo intercultural o lo cultural, cómo hacer que ellos valoren y revaloricen eso que ellos tienen..."** (Ibídem), en CEA: 323.

También en el Conurbano Bonaerense la práctica de *salir para ver y comprender* se reitera en los relatos. María la directora de la Escuela "Matanza", quiere ver más allá de lo instituido y en ese *más allá* sitúa sus sueños:

"María ubica sus sueños y su proyecto **"más allá"** de lo instituido: **"es aprender a leer y escribir, pero es también poder apropiarse de una cultura, de la cultura de los derechos, de nuestros deberes, del espacio de la dignidad, del arte, de la ternura..."**("MC", pág. 22). Hacia ese más allá venía caminando con maestros, auxiliares, alumnos y padres desde hacía diez años.

Para elaborar una propuesta educativa que fuera *más allá* entendió, desde sus primeros trabajos como maestra, que tenía que aprender a ver

desde los que sus pibes vivían, gozaban y sufrían: "15 de mayo del '89, vuelvo a la escuela [había tomado posesión del cargo mientras estaba de licencia por maternidad], 3° grado, los maestros ya tenían..., una directora que yo no conocía, la había conocido ese día, **tomo mis niños de 3° y les digo: bueno, antes que nada por favor muéstrenme dónde viven, cazo mis niños, le digo a la directora que nos vamos a dar una recorrida por el barrio (...); aprendí tanto de los chicos!, porque fue lo primero que hice, recorrer..., que ellos me muestren...**" (MC., pág. 27), en CEA: 300.

Desde la comprensión que le daba aquel salir y ver, interpelaba a los docentes que no terminaban de compartir su perspectiva y habrían juicio sobre la cultura de sus *pibes*:

Este esfuerzo por descentrarse y comprender no era compartido por sus compañeros docentes. Al respecto relata que, "como la escuela del asentamiento era una escuelita de chapas [casi naturalizando aquello de escuela de pobres para pobres], se escuchaba lo que se decía [de un aula a la otra], entonces, claro [con sarcasmo]: **'el cuaderno tiene que estar prolijo, no puede tener manchas de grasa, porque no...'**, **'hay que lavarse las manos antes...'**. Cuando teníamos las jornadas yo les decía a las compañeras: **¿vos sabés dónde hace Carlitos la tarea? en la misma mesa donde la abuela amasa la tortilla, porque no hay otra mesa, no hay otra mesa (...)**"...si vos tuvieras que ir, no te digo a buscar agua a tres cuerdas a una canilla comunitaria, porque es la canilla de todos, ¿te bañarías en invierno todos los días?, [sonriendo] yo no!!" (Ibídem). Concluía entonces: **"es solamente con la capacidad de ver; aprendí con la gente, aprendí con mis alumnos, aprendí a escuchar"** (Ibídem), en CEA: 300-301.

También se valió de relevamientos censales para cuantificar problemas (estado de las viviendas, situación laboral de las familias, nivel de escolaridad de los padres, etc.) y, al igual que en otros casos y experiencias, trasladó también el esfuerzo por ver, escuchar y comprender al interior de la escuela, aún en los momentos de mayor conflicto, en que la lucha se convirtió en una manera de enseñar:

"La lucha incluyó una toma pacífica de la escuela, corte de calles con la murga de los chicos, convocatoria a los medios (FM local, canal de cable), entrega de volantes... **"Los chicos eran reporteados por los medios**

y tenían el volante, el cartelito acá en el guardapolvo: 'defensa de la Escuela Pública', 'queremos el terreno para el Tercer Ciclo', o sea, estaba el de 1° pidiendo el terreno para el de 9°, y los de 8°(...)siendo reporteados (...)la escuela estaba empapelada con los derechos, con las demandas;¿cómo pedíamos?:se iba a las radios, las FM del barrio, del otro lado de la ruta, que iban y leían un volantito los chicos (...)El acto del 25 de Mayo fue también un momento propicio para el reclamo: armé un coro de madres, las mamás que estábamos en la toma....., y para el 25 de Mayo pusimos una bandera nueva, fuimos ahí a comprar en una retacería de Laferrere varios metros de bandera, y cantamos la canción "Sube Sube" de Mercedes Sosa; para esto las mamás nos armamos un cuadernito como si fuera tipo Coro Kennedy, ¿por qué no?(...) y en los actos la cantamos, la verdad es que fue una cosa tan emotiva que terminamos llorando" (MC.,págs. 16 y 17).

Estas luchas no estuvieron exentas de discusiones entre padres y docentes: "**se discutió muy fuertemente el tema, lo planteaban papás, mamás, esposas de policías, si tomamos la escuela, si tomamos la ruta, que es un delito...**" (MC., ENCUENTRO 2004, pág. 14), en CEA: 302.

En la Escuela de Florencio Varela, la entrevista a su directora dio cuenta de un colectivo docente que pasaba por un momento de cierto desaliento y desconcierto por problemas que los desbordaban (como la drogadicción de los chicos). Sin embargo, Mora afirmaba que era tiempo de retomar viejas resistencias y el proyecto que juntos construyeron:

"Recordando las condiciones sociales e institucionales que dispararon aquella resistencia, Mora expresa: "**a pesar de estas condiciones adversas que hay en la escuela, en algún momento, sobre todo a partir del año '96, '97, que es cuando empieza nuestro proyecto, pudimos hacer un montón de cosas, y como que estas condiciones adversas nos dieron fuerza para decir: bueno, a pesar de... hay un montón de cosas que se pueden hacer...**" (M.MORA, pág. 4).

"...nuestro proyecto que surge a raíz de ver cómo aumenta la violencia en la escuela, en jornadas de reflexión y de discusión con los maestros atribuíamos el aumento de esa violencia a, justamente, la violación de los derechos de los chicos en el sentido amplio del término, los chicos que no comen, que no tienen garantizada las condiciones de

educación, que no tienen vivienda digna, bueno, como que eso genera mayor violencia, empezamos a darnos distintas estrategias de ver cómo desde la escuela podemos trabajar sobre eso, ahí surge nuestro proyecto" (Ibídem, pág. 8), en CEA: 313.

Dentro de las experiencias contenidas en iniciativas colectivas y en movimientos sociales y de lo registrado en esta investigación, la de El Sauzalito fue la que mayor tiempo y empeño puso en relevar necesidades, identificar problemas y preservar una identidad cultural a través de la alfabetización bilingüe y simultánea.

Mirando por el espejo retrovisor de su propia historia, aquellos pioneros que en la década del '70 agruparon a los wichís de la zona, todavía seminómadas, son críticos sobre los logros de aquel proyecto humanitario. Como ya se ha expresado, no comprendieron las dificultades que planteaba una estructura social de clanes para un proyecto de organización comunitaria de conjunto; pero ellos no eran antropólogos sino un grupo de militantes³⁶⁷ inspirados por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y aprendieron con sigilo y sobre la marcha en el contexto de una dictadura. Pero, más allá de lo que no pudieron comprender en su momento, es evidente que contribuyeron a la sobrevivencia de un grupo en peligro de extinción por la explotación a la que estaban siendo sometidos. No sólo de extinción física, sino también simbólica de la cultura que por entonces conservaban.

En este sentido, no cabe sostener -como los primeros antropólogos- que la cultura es como una copa de cristal que cuando se rompe nunca vuelve a sonar con el timbre *original*. Lejos de esta visión idealizada y conservadora, las culturas son complejos de significación tan dinámicos y cambiantes como la vida misma y, como ésta, su transformación es inevitable junto con la lengua que la expresa y, como ya se ha descrito, su cultura había sido objeto de múltiples *arbitrarios* a lo largo de siglos.

Esto lo tuvieron muy claro, primero Marta y luego Milagros, las educadoras que, inspiradas en aquel Movimiento, se sucedieron en la zona. Producto de esta comprensión y tras años de investigación surgieron: la cartilla para la alfabetización bilingüe de adultos en El Sauzalito", que la primera elaboró en los años '70, y luego, el libro y las fichas para la alfabetización inicial simultánea en las lenguas wichí y castellana "Tsalanawu- Chalanero", que la segunda publicó en la década del '90.

367. Aunque la mayoría poseía formación universitaria o superior.

Todo esto fue el fruto de algo más que salir, ver e investigar; tuvo que ver con el compartir y acompañar las duras condiciones en que transcurría la vida cotidiana de aquella comunidad. En el caso de Milagros esta forma de comprender *desde el cuerpo* (ya relatada) duró décadas:

“Fueron años en que tuvo ocasión de compartir y acompañar las duras condiciones de vida cotidiana de la comunidad y conmocionarse frente a su actitud en los trances más dolorosos, para ella insoportables: **“viven con un... — ¿con resignación? — como con nivel de resignación, esa es la palabra, con un nivel de resignación increíble, increíble, pero increíble frente a la pobreza, frente a la muerte, que esta es una imagen impresionante, frente a la muerte de los hijos”** (Ibídem, pág. 15). El abuelo de un alumno muerto en un accidente por una infección generalizada que hubiera podido prevenirse le dice: **“hoy estoy bien un poco nomás, en idioma se dice (...) bien un poco, y mañana voy a estar mejor, después ya voy a estar bien; [sonríe] y uno lo piensa en términos de la cultura nuestra y uno no se endereza más si se le muere un hijo...”** (Ibídem). ¿La huella cultural de una experiencia de siglos de convivir cotidianamente con muertes prematuras, junto con la marca más reciente de la inculturación de la resignación cristiana por parte de curas y pastores de viejo cuño?

Casi en el otro extremo geográfico, en Bariloche, los docentes y militantes de “Gente Nueva” coincidían -sin saberlo- con la valorización y casi denominación de la práctica que la directora de la Escuela “Peña”, desde la marginalidad santafecina, había denominado “relevamiento permanente”

“Metodológicamente, todo este trabajo se sostuvo y sostiene desde un *proceso permanente de reconocimiento* de las situaciones barriales y comunitarias a partir de una sensibilidad compartida por todos, cuidando que ésta *“no se transforme en sensiblería”* (Ibídem, pág. 75)³⁶⁸.

El mismo se concreta, sobre todo, a través de visitas a las casas de los alumnos que, en el caso de la escuela primaria “Virgen Misionera” y en la época en que fue realizado este trabajo de campo, se trataba que fuera al menos tres por año, **“visitas de mateada”** en expresión de Selene. No se trataba de relevamientos sociológicos, sino de un esfuerzo de comprensión de cada sujeto **“preocupados por lo individual de cada**

368. Un sentimentalismo vaciado de crítica cuya extensión entre los docentes justificaría una investigación en sí misma.

uno; aunque es una escuela grande... por ahora lo vamos logrando"
(Selene, pág. 7).

Estas *visitas de mateadas* se complementaban con jornadas de convivencia (dos por año) y caminatas para el reconocimiento de distintas situaciones medioambientales. También mediante talleres con padres que facilitaban la expresión de su sentir y pensar:

"Talleres con los padres, al que le dedican una jornada completa. En ellos analizan los problemas actuales de sus hijos, los comparan con sus recuerdos de infancia y adolescencia; debaten sobre sus propias realidades laborales, barriales y familiares y, finalmente, organizan diversos juegos que les permiten expresar deseos y propósitos sustantivos en relación con sus hijos (Ej.: escribir lo mejor que quisieran dejarle a sus hijos y depositarlos en el símil de un arcón que guarda un tesoro). En esas jornadas los profesores sirven el almuerzo a los padres, en un intento de horizontalizar más las relaciones con ellos", en CEA: 369.

Fuera del país, en la escuela que ocupa el centro del Campamento "Jair Antonio Costa" -junto a otras dos mil del MST- y que se autodefine como pública, itinerante³⁶⁹ y popular, se sigue una minuciosa y a la vez democrática normativa para este relevamiento. Minuciosa por lo detallada en sus especificaciones y por lo prolífica en ejemplos; democrática, por el proceso de participación horizontalizada de todos los acampados en los análisis de su situación y en la toma de decisiones; orientados por un Equipo de Educación también elegido por ellos. Participan todos, incluidos los niños.

A continuación la traducción de unos párrafos de un dossier al respecto:

"1°PASO: Conocer la realidad

La escuela, junto con el Equipo de Educación del asentamiento [con pequeñas variantes, vale también para un campamento], debe hacer un relevamiento de informaciones sobre la realidad del asentamiento y de sus relaciones con el conjunto del MST y sus luchas. Informaciones lo más completas posibles, desde la historia, pasando por la composición de las familias, organización del trabajo, producción, características culturales...hasta cuáles son las mayores discusiones que tienen lugar en el conjunto del asentamiento y con el MST.

369. Sigue a los acampantes en sus traslados, buscando una tierra en la que finalmente asentarse.

El objetivo es saber qué discutir y desde dónde comenzar la discusión sobre la escuela con los asentados...

Para hacer este relevamiento será necesario definir en el Equipo: a) Cuál es el camino a seguir; cuáles son las informaciones que deben buscarse; b) Quién busca. Aquí es muy educativo involucrar también a los alumnos en la investigación; c) Cómo y dónde buscar informaciones. Esto va a depender de las condiciones y de los vínculos que la escuela ya tiene con la comunidad; d) Quién junta las informaciones y registra por escrito una síntesis de ellas. Esta tarea es muy importante para que el proceso continúe después; e) El tiempo máximo para concluir esta etapa del planeamiento.

Una observación importante: no podemos partir del principio de que, si el maestro es del propio asentamiento, él no necesita hacer este trabajo porque ya conoce la realidad. Ya dice el refrán popular que 'quien menos conoce el agua es el pez', o sea, no basta estar en un medio para conocerlo. Es preciso asumir una actitud investigativa, hacer preguntas a la realidad para conocerla bien. Es esto lo que se propone en esta etapa del planeamiento" MST (2005:111-112).

A partir de este *primer paso*, el proceso continúa en un debate de todos los acampados sobre lo relevado, que prosigue con una elaboración de propuestas -generalmente a cargo del Equipo de Educación-, para luego sostener un nuevo debate sobre estas propuestas en el conjunto de la escuela y de la comunidad; tomar una decisión final en asamblea; trasladar al papel las decisiones tomadas y, finalmente, socializar las mismas a nivel del conjunto de la escuela, de la comunidad de acampados y del gobierno de la educación estadual.

En síntesis, las prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas fueron, para todos estos casos y experiencias, el punto de partida y la referencia central para sus propuestas pedagógicas. Muchos las formalizaron en un proyecto institucional. Todas partieron de una decisión de gobierno escolar autónoma y, como ya se ha expresado, fueron generadoras de un conjunto de experiencias educativas y sociales que conformaron un aspecto de sus currículos totales.

En todas ellas, también, implicó un salir para ver y comprender; un salir más allá de los muros o territorio institucional pero que, en algunos casos, como el de la pequeña comunidad aborigen de Recreo y el campamento del MST, en los que la escuela estaba contenida y era centro de un pequeño territorio, fue un *salir* a un intercambio intersubjetivo entre los *próximos*.

En las experiencias donde las diferencias culturales entre educadores y educandos fueron grandes (como en la escuela con los mocovíes de Recreo y con los wichís de El Sauzalito), la distancia se salvó con un esfuerzo enorme de descentramiento cultural, con un énfasis muy fuerte en la investigación y en la revisión de la propia formación, a fin de poder *ver desde el otro*, limpiar el terreno subjetivo de malezas de estereotipos y prejuicios y dejar que *ese otro marcara el camino a seguir*.

Desde la autonomía ganada para hacer esto, muchos debieron aprender a perder *el miedo a la libertad* y transgredir en beneficio de los educandos cuando fue necesario.

En determinadas situaciones contextuales, este salir y ver fue con perfil bajo y sigiloso (como en tiempos de la última³⁷⁰ Dictadura); en otras, tuvo por el contrario un perfil confrontativo, en el que la lucha de los docentes fue una cátedra abierta de resistencia al neoliberalismo y a la restauración conservadora y en el que algunas escuelas incluidas en esta investigación se asumieron como *el último vestigio de lo público*. Salir y ver porque *les ganaba el afuera*. Había que pensar cómo gestionar

"no para que se inserten en esa sociedad sino para transformar esa sociedad" ("MC" [de la Matanza], pág. 7), en CEA: 307.

En algunos momentos (2001) lo que vieron fuera y dentro de la escuela a través de los chicos fue tan demoledor que los docentes casi se quedaron sin preguntas, y hubo que poner énfasis en contenerlos a ellos también.

Para algunos directores y maestros, ver para comprender significó también *poner el cuerpo* compartiendo las condiciones de vida de los niños y sus familias para ser creíbles:

"Emparejar la propia vida con la de los alumnos: 'cuanto más parejita sea tu vida con la historia de vida de tus alumnos menos conflicto vos te armás.'" ("MT", 06, págs. 5 y 6); **"vivir en los lugares donde la gente era necesaria: esto era común a todos estos grupos"** ("MT", 13/1, pág. 2), en CEA: 340.

370. Esta expresión: "última dictadura", en el sentido que algo similar puede repetirse, es usada muy a pesar de este autor. Mientras este texto se escribe, acontecimientos que van mucho más allá de las fronteras nacionales permiten avizorar un horizonte de nuevas y más sutiles formas de autoritarismo político...

En el caso del MST, lo observado y registrado en una experiencia puntual pareció sintetizar todo esto y la lucha evidenció ser el núcleo de su pedagogía.

En resumen, este esfuerzo de directivos y docentes orientado al conocimiento de los sujetos de sus opciones, fue parte de su currículo total para niños, familias, vecinos y aún más allá... Al mismo tiempo, fue el punto de partida para reformular todo o parte del currículo escolar sobre la base de las necesidades y problemas relevados en cada caso, haciendo de sus escuelas públicas, escuelas populares.

b) Prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados:

Sin embargo y como ya se ha afirmado, ejercer un derecho es por lo general el desenlace de un largo proceso que comienza con sujetos que toman conciencia que ciertas situaciones que les generan sufrimientos pueden ser modificadas; que esa modificación les corresponde como derecho; que ese derecho requiere, por lo general, que una norma jurídica lo reconozca como tal; que dicha norma no sólo declare tal reconocimiento sino que obligue a determinados sujetos e instituciones a garantizar su ejercicio efectivo; que estos sujetos e instituciones, en cada situación de tiempo y lugar, lo problematicen como objeto de un conjunto de acciones específicas que permita a las víctimas iniciarse realmente en su goce. Pero, para llegar a esta instancia, una larga y dolorosa experiencia histórica muestra que, como también ya se ha expresado en este texto, *del derecho al hecho ha mediado un largo trecho*. Este trecho ha sido transitado por sujetos sociales en lucha y esta lucha no sólo se ha expresado por diversas vías de reclamo, sino a través de la participación de los involucrados en la generación de los institutos y dispositivos que han intentado acabar con los arbitrios que conculcaron aquellos derechos.

También forma parte de esta larga y dolorosa experiencia histórica que, paralelamente a estas luchas, los poderes hegemónicos han estado activos y creativos para procurar retrotraer estas conquistas tan atrás en el tiempo como fuese posible. Una expresión, claro está, sólo simbólica, porque los nuevos dispositivos de exclusión se imponen también en nuevos contextos; nuevos contextos que encuentran a veces a los pueblos más lúcidos sobre sus derechos pero, también, a los poderes fácticos e instituidos más sofisticados en sus recursos para disciplinar y someter.

En todo este largo trecho, muchos educadores han acompañado y militado estas luchas, incluso como víctimas, y -en muchos casos- el espacio de este acompañamiento y militancia ha sido la escuela pública en su intento de ser, además, popular.

En esta tesis se "pretende poner en foco aquellas prácticas que concibieron, diseñaron, operacionalizaron y sostuvieron quienes tuvieron la responsabilidad de dirigir la escuela y quienes los apoyaron y acompañaron, en una interacción orientada a generar, con fuerza instituyente, procesos político-pedagógicos de intencionalidad transformadora y emancipadora, susceptibles de valorar, por ende, desde la perspectiva de su posible incidencia en la educación política de los alumnos. Algunas podrían valorarse sobre todo por lo que significaron en sí mismas, como parte del currículo total que se construyó institucionalmente; otras, más bien por las prácticas que, a su vez, propiciaron, habilitaron y aún desalentaron" (CEA:56).

Sin embargo, su comprensión sería muy dificultosa si no se las pusiera previamente en el contexto del sentido que la educación y la escuela tuvieron para aquellos sujetos que las impulsaron. Los que más directamente lo expresaron fueron: el personaje central del caso Paula y algunos protagonistas de experiencias patagónicas³⁷¹.

Así Carmen, la directora de la escuela de la periferia santafecina, sostenía que el sentido de estas prácticas era el de:

"...dignificar desde la escuela la vida de los chicos, ¿no?, y sus propias vidas, la propia vida de la familia y de todo el barrio (...) saber cuáles son las cosas que en ese lugar dignificaban a las personas (...)ver cuáles eran los derechos que los chicos tenían que empezar a internalizar que eran ¡sus derechos!, su manera de dignificar su paso por esta vida, ¿no?" (C3, pág. 1), en CEA:92;

...coincidiendo casi textualmente con la directora de la escuela de Allen ("D", pág. 12) en CEA: 262.

De esta forma, emerge de este análisis transversal una categoría que afirma nada menos que el sentido de la docencia y de la escuela pública: la categoría de dignidad. Un sentido que, además, es compartido por la mayoría de los protagonistas de esta tesis.

Cabe entonces una pequeña digresión para precisar que están queriendo decir estos sujetos cuando se proponen contribuir a *dignificar la vida* desde la escuela.

371. En los demás referentes este sentido se infiere del cruce de múltiples testimonios expuestos a lo largo de esta tesis.

En primer lugar, parecen aludir a un término de significación unívoca y, al hacerlo, expresan tal convicción como si él fuera autoevidente, es decir, sin necesidad de fundamento; como si se tratara de un sobreentendido cultural cuya explicación resulta redundante.

El significado hay que buscarlo entonces en el contexto discursivo en el que la palabra es empleada por los entrevistados. Pero, como también en este texto el término ya ha sido utilizado por el que suscribe, cabe hacer lo mismo con el propio marco semántico en el que fue colocado, para luego confrontarlo con referencias teóricas.

En el discurso de los directivos y docentes campea una cierta ambigüedad conceptual que fluye entre: a) la dignidad como un atributo inherente a la **persona** (una suerte de dignidad ontológica), que es independiente del trabajo de la mamá (**prostituta**) o del papá (**ciruja**) o de su condición social (**pobreza**) o rasgos físicos (**color de piel**) de los chicos, y b) la dignidad como aquello que **nos merecemos**, como aquello por lo que hay que **pelear**. Una pelea que está asociada al **conocimiento** de los **derechos**, a aquello que nos **corresponde**, pero que también implica **obligaciones**. Una pelea, una lucha, que implica un aprendizaje y un aprendizaje que comienza en la escuela (Reynaldo y Carmen, Escuela "Peña").

Por ende, se trata de una dignidad que es fruto de la lucha, de una construcción histórica que va haciendo cultura. Cultura que va estableciendo distinciones, por ejemplo, entre una escuela como un **espacio y un tiempo digno** y otra que carece de estas condiciones; una escuela que en la que es posible **pensar en una cultura en el sentido amplio de la palabra cultura, de pensar en la escuela de una ética con valores...** (María, Escuela "Matanza").

Esta dignidad también puede ser reconquistada en la escuela, cuando ésta genera las condiciones para acceder a la conciencia de la propia valía, tanto por aquello que distingue (la etnia y su cultura, por ejemplo), como por aquello que iguala (la condición ciudadana). Esta reconquista proponía y propone la Escuela "Somos", que en sus orígenes denominó a su proyecto: **"Nuestra comunidad de pie para recuperar la dignidad de ser aborígen y de ser argentino"**. Una recuperación que hace erguir (por ahora simbólicamente) a aquellos mocovíes que doblan la cerviz en las quintas santafecinas donde son explotados.

También en dicha dignidad se crece a través de la educación y de la lucha, pero este crecimiento tiene lugar desde sucesivos pisos: los que van permitiendo las relaciones de fuerza sociales en un tiempo y lugar de la historia, al condensarse en normativas jurídicas que reconocen y legitiman nuevos derechos y habilitan el reclamo de respeto por la mayor dignidad formalmente reconocida, que

aspira ahora ser efectivamente ejercida. Una de las normativas más próximas y universales como piso es la "Declaración de los derechos del Niño" (1959).

De esta declaración partía, precisamente, el trabajo sobre derechos humanos que realizaba Carmen para **"dignificar desde la escuela la vida de los chicos, ¿no?, y sus propias vidas, la propia vida de la familia y de todo el barrio..."**. Por ello la escuela pública puede ser el espacio del respeto, de la consideración de los derechos de los niños y, por esta razón, Carmen trabajaba en Santa Fe por **"desarrollar la función de escuela, medianamente, dignamente, con un baño..."**, en un territorio donde sólo había letrinas o excusados. Es decir **"recuperar algunas cuestiones de la dignidad humana"** (Entrevistas Completas, pág. 91) desde esto tan básico, como también lo eran las **aulas "realmente dignas, no lo que tenemos ahora"** (Ibídem, pág. 627) por las que peleaba María en la Escuela de la Matanza.

A esta **"violación de los derechos de los chicos en el sentido amplio del término, los chicos que no comen, que no tienen garantizada las condiciones de educación, que no tienen vivienda digna"** atribuían la **"mayor violencia"** en la escuela y en el barrio los maestros de la Escuela "Varela" en sus jornadas de reflexión (Ibídem pág. 648).

También la directora de la Escuela de Allen, en el Alto Valle de Río Negro procuraba junto con los padres convertir un espacio público que era un pajonal, un pozo de agua estancada y putrefacta, en un espacio de recreación bello para dignificar la vida de los chicos (**"del derecho a una vida digna empezamos a ver que los lugares de recreación que hay organizados son todos lugares privados"**, Ibídem, pág. 498).

Pero, como ya se ha expresado, había también conciencia **"de los límites de estos esfuerzos para dignificar la vida"**, la vida de los niños y su comunidad, **"los planteos de fondo"** como los llamaba Vicente, el director de la escuela mocoví, como **"la falta de trabajo"** (CEA: 201)

Por esa razón la directora de la escuela "Peña" invitaba a **Don Beto- "que ganaba más que lo que ganaba un maestro por día"**-a que enseñara cómo dignificar el trabajo del ciruja incorporándole cuidados para su higiene, (**"intentar que eso se vea como un laburo, digamos, por lo menos dignificar el tema de ese trabajo"**, planteaba el maestro Reynaldo (CEA: 21), mientras la escuela trataba de abrir otros horizontes para que los chicos pudieran dejar de vivir de la basura.

Y cuando las políticas neoliberales habían dejado sin trabajo a cientos de miles en el Conurbano Bonaerense, una madre de La Matanza le decía a la directora

en alusión al guardapolvo ***"si puedo quiero dárselo yo"***. Es ***"muy fuerte en esta comunidad, el tema de la superación, de la dignidad, esto de cómo vengo a la escuela, cómo traigo a mi hijo"*** ("MC", pág. 4) en CEA: 297; una mamá que sabía diferenciar entre lo que implicaba aceptar un subsidio para sobrevivir y vivir de su trabajo.

En cuanto al sentido que se le ha ido dando a la categoría dignidad en el contexto discursivo de este tesista, cabe recordar ahora que la misma ha sido utilizada para referirse a la praxis de lucha de los docentes por mejores condiciones de trabajo como una acción que dignifica su condición de trabajadores. Digno es entonces el que lucha; y por la lucha se gana reconocimiento y se crece en dignidad.

También se ha hecho alusión a la dignidad *ecuestre* de los aborígenes mocovíes que quedó documentada en una película *"El último malón" (1917)* y que permite comparar las condiciones de vida de los aborígenes todavía capaces de rebelarse frente a los estancieros de San Javier (norte santafecino)³⁷² y las condiciones todavía indignas de los descendientes de aquellos rebeldes que fueron posteriormente sometidos y humillados.

Para estos descendientes y para otros tantos grupos subalternizados, los casos y experiencias estudiados propusieron iniciar a los niños en las escuelas en prácticas tendientes a recuperar los derechos afectados como un principio de ejercicio del derecho a la política. Un ejercicio que, como ya se ha consignado, "los llevará a peticionar, proponer, disputar y protagonizar luchas en instancias y espacios cada vez más amplios, a medida que crezcan en edad y conciencia de su dignidad" (Cantero, G. op. cit.).

Desde esta conciencia se posibilitaban dos procesos: un recorrido interior, subjetivo, que lleva al auto-respeto y otro, exterior, de lucha que demanda el reconocimiento de los derechos conculcados.

Como ya se ha dicho, en los casos y experiencias estudiadas hubo un acuerdo tácito o explícito en que *el derecho primordial a defender era el derecho a la vida, a su posibilidad y continuidad en sentido estricto, a su desarrollo más pleno o a su dignidad, en un sentido más amplio* y esto equivale a sostener que en dignidad se crece porque en humanidad también se crece; porque no sólo se crece en el reconocimiento de derechos sino también como sujeto de responsabilidades, de las que sólo un humano es imputable.

Pero también se crece en indignidad, cuando un sujeto se resigna, cuando una

372. Un levantamiento que ocurrió en 1904 y cuyos sobrevivientes actuaron en aquella película (Ver en CEA: 134-135)

parte mayoritaria de una sociedad se resigna y admite que puede no ser digna de respeto.

América Latina es el continente de la rebeldía porque, una y otra vez, se insubordina contra la injusticia y la ignominia, pero es también el continente de la mayor indignidad, por ser el continente más desigual del planeta dadas las condiciones de explotación y dominación a las que lo somete una minoría.

El educador popular es entonces el sujeto capaz de indignarse por las consecuencias de esta explotación y dominación en la vida de los niños y sus familias; por ello esta tesis ha mostrado la diversidad de dispositivos que la creatividad de estos docentes ha generado para intentar dignificarles la vida.

Por ello, si la dignidad humana reside en la capacidad de hacerse respetable, hacer de ella motivo de reconocimiento y de consideración, hacer de ella el sentido de la escuela y la docencia, equivale a una crítica profunda al sistema que pretende reducir a aquellos a un mero recurso.

En este sentido Immanuel Kant sostenía que la dignidad está más allá de lo que se compra, de que tiene un precio, de lo que es en consecuencia una mercancía intercambiable. Por ello concibe a la dignidad "como un valor intrínseco a la persona moral, la cual no admite equivalentes (...) Lo que puede ser reemplazado y sustituido no posee dignidad sino precio. Cuando a una persona se le pone precio se la trata como a una mercancía. "Persona es el sujeto cuyas acciones son *imputables* (...) una cosa es algo que no es susceptible de imputación" (Kant, I., 1989:30), en Michelini, J.:2010:42. El hombre, por el contrario, responde por sus actos porque es un sujeto autónomo y, por ende, capaz de opciones morales.

Desde esta afirmación se podría sostener una crítica al sistema capitalista, el que históricamente ha hecho del hombre un recurso para otro hombre.

Pero aquí terminan las coincidencias con el filósofo prusiano. Desde la perspectiva de este tesista, la dignidad de los hombres no se deduce de un atributo ontológico, desde algo que es esencial a la condición de los humanos *per se*, de su *naturaleza*³⁷³. La dignidad de los hombres es producto de una construcción histórica, cultural y jurídica, gestada en luchas seculares por el

373. "A los seres racionales, en cambio, se los llama personas, porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio y que, por lo tanto, limita en ese sentido todo arbitrio (y es un objeto del respeto)", Kant, I.: 1783. El destacado en negrita es nuestro.

reconocimiento, por el respeto, que han sostenido los sujetos de sucesivas violencias, injusticias y vejaciones a lo largo de la historia.

Desde esta lucha, que ha implicado una crítica a los valores que han sostenido y justificado estas sujeciones, y desde esta crítica, se ha ido generando un proyecto antagónico, no sólo del propio sistema hegemónico sino, precisamente, de los valores que habrá que contraponerle y en los que habrá que apoyarse para enfrentarlo. Valores que deberán regir tanto la vida pública como la privada de los sujetos individuales y colectivos de una nueva sociedad. Valores que,

por ende, deberá hacer suyos una educación contrahegemónica y transformadora³⁷⁴.

Pero si, como afirma Atilio Boron, "ni el capitalismo es eterno, ni el socialismo es inevitable"³⁷⁵ (2006:303), el intento de construir otro orden, partiendo de la crítica de lo existente, de los males sociales del sistema, presupone una toma de posición sobre los valores que no sólo orientarán esta crítica, sino también el proyecto emancipador que lo reemplace y la misma praxis transformadora. Y esta praxis interpelará al conocimiento crítico generado y demandará la voluntad necesaria para enfrentar los riesgos inherentes a esta transformación, riesgos que pueden ser a veces extremos. Estos valores son, por ende, inescindibles de la práctica política y la hacen también una práctica moral³⁷⁶.

Por ello, en tiempos de un progresismo pragmático y de horizontes cortos, cobran actualidad los escritos de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), una de las militantes que más aportó a la construcción de la pedagogía socialista durante la Revolución Rusa y que, por ser compañera de Lenin, fue una de las que más de cerca conoció su pensamiento sobre la educación moral de los pioneros en aquellos comienzos revolucionarios.

Sobre este último, Krupskaya afirmaba: "Las cuestiones de la moral, Vladimir Ilitch siempre las relacionó estrechamente con las cuestiones de la ideología

374. A estos valores ya se ha hecho referencia desde la cita a Tomaz Tadeo Da Silva (1995).

375. Tomando distancia de una interpretación científicista, determinista u objetivista del marxismo y adhiriendo a un marxismo como filosofía de la praxis, como filosofía que orienta la construcción de los socialismos en una historia abierta...

376. "Por el contenido moral de los fines y valores: igualdad y desigualdad (...) libertades individuales y colectivas efectivas, justicia, dignidad humana y autorrealización del hombre como fin (...) Por el contenido el contenido moral del uso de los medios necesarios para alcanzar esos fines y valores, ya que si bien los medios han de ser considerados instrumentalmente, o sea, por su eficacia, deben ser juzgados también por criterios que imponen límites a su uso, aun siendo eficaces. Por los valores morales –como los de la lealtad, la solidaridad, la sinceridad, el altruismo, etc. (...) Y, finalmente, por el peso del factor moral en la motivación de la práctica política..." Borón, A., *ibidem*, 305.

(...) En una sociedad de clases existe para cada época, para cada clase, su propia moralidad, su lista de reglas de conducta, escrita por las clases dominantes (...) Estas reglas son enseñadas en escuelas de países burgueses con lecciones específicas. En este sentido, destaca enfáticamente el lugar que Lenin le asignó a los más pequeños en la construcción de la nueva sociedad, ayudando a los adultos en el trabajo social y aportando a la transformación de la vida doméstica, mediante el respecto de los varones a las mujeres y la búsqueda de su emancipación; el rechazo a todo tipo de ultrajes a los niños; el apoyo a la escolarización de las niñas; la cooperación de todos en las tareas del hogar; la alfabetización de madres analfabetas, etc. (Krupskaya, N. K.2017: 241-243). Lecciones que -entre otras- en un nuevo contexto y casi cien años después, siguen dando los directores y maestros de las escuelas analizadas

Resta acotar, que también en este nuevo contexto, ya no sólo el ser humano, mujeres y hombres, son considerados sujetos de dignidad y derecho, también la madre tierra, la *casa común*³⁷⁷ y los demás seres *sintientes* son sujetos de derecho. Respetarlos implica, además, un cambio de paradigma para nuevas utopías y proyectos de transformación: el que proponen los pueblos originarios americanos con su filosofía del Buen Vivir y que ya ha sido incorporada a las constituciones de algunos países de América del Sur.

Retomando el análisis comparativo después de esta digresión sobre el significado que los sujetos entrevistados, el autor de esta tesis y sus referentes teóricos le asignaban o asignan a la categoría emergente de dignidad, cabe volver a lo que Carmen, la directora santafecina proponía:

"...ver cuáles eran los derechos que los chicos tenían que empezar a internalizar que eran ¡sus derechos!, su manera de dignificar su paso por esta vida, ¿no?" (C3, pág. 1), en CEA: 92;

Y para precisar estos derechos en la situación concreta de su entorno escolar, Carmen proponía como ya se ha descrito, un relevamiento permanente de necesidades insatisfechas y derechos conculcados.

En la Patagonia, Fabio, director de la Escuela "Limay", lo proponía de esta manera:

377. Una metáfora que, en sintonía con la Pachamama y con el *poverello* de Asís (hermana y madre tierra), utiliza el Papa Francisco en su Encíclica *Laudato Si'*, denunciando "...el gemido de la hermana tierra, que se une al gemido de los abandonados del mundo, con un clamor que nos reclama otro rumbo. Nunca hemos maltratado y lastimado nuestra casa común como en los últimos dos siglos" (VI, 53).

"yo a lo que aspiro es que todo este trabajo nos permita construir una escuela que sea la escuela que los padres quieren, que los chicos necesiten y la escuela que nosotros deseamos, ¿no?, de alguna manera, y que esté al servicio de la comunidad y que permita ir reconstruyendo esta utopía de que a través de la educación se pueden mejorar las condiciones y la calidad de vida" (Fabio, pág. 24), en CEA: 283.

En su perspectiva, se trataba entonces de un sentido que debía ser fruto de una construcción consensuada.

Para "Gente Nueva", esta construcción tenía que ver con la distribución de un tipo de saber:

"La educación se ha convertido hoy en herramienta central de lucha social: educación para dominar y excluir – educación para no ser dominados y no ser excluidos. Nosotros adherimos a una educación para no ser dominados y excluidos, adherimos a una distribución equitativa del saber. Saber solidario que supere el individualismo y la competitividad, y se transforme en servicio a los demás (...) Cambiar el corazón para cambiar las estructuras y cambiar las estructuras para que cambie el corazón, al mismo tiempo. Esa es la utopía"(Salese, A. y otros, op. cit., pág. 78), en CEA: 365.

En el marco de estos sentidos, compartidos con sus sesgos y matices, las *prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados*(analizados en el Capítulo 1 de esta Parte II y presentadas caso por caso y experiencia por experiencia de manera singular en la Parte Anexa), serán ahora comparadas entre sí, procurando organizarlas según las características de los sujetos y procesos que las gestaron³⁷⁸; la similitud de sus contextos sociales y culturales; sus destinatarios y propósitos; su formalización o no como proyectos; sus respectivos ejes o líneas de acción; los modos de estructurarlos institucional y curricularmente; las modalidades de enseñanza y promoción que adoptaron; los agrupamientos a los que recurrieron; las formas de participación y dispositivos que diseñaron e implementaron, tanto para defender el derecho a la vida, como para dignificarla y transformarla en términos individuales y colectivos; los indicadores de logro que algunos propusieron, y las *deudas* pendientes que se reconocieron.

378. Por iniciativas individuales o de pequeñas comunidades locales o en el contexto de procesos y sujetos colectivos (movimientos y organizaciones sociales).

Sin embargo, en esta instancia y para no ser reiterativo, se pondrá el foco en aquellas que, directa o indirectamente, tuvieron como horizonte iniciar en el ejercicio de un derecho que es la puerta de ingreso a todos los demás, el derecho a la política.

Todas estas prácticas, que se originaron en la identificación de las situaciones y problemas de los niños de cada escuela, sus familias y grupos sociales de pertenencia, han supuesto actitudes y convicciones por parte de los sujetos que las actuaron que ya han sido expuestas en este texto. El trasfondo existencial e ideológico que permite comprenderlas será analizado en la Parte III de esta tesis.

Dentro del común denominador de la considerable autonomía que todos los casos y experiencias estudiadas exhibían al momento de los respectivos relevamientos, cabe distinguir entre ellos las circunstancias históricas y políticas en los que éstos tuvieron lugar: plena vigencia de la llamada Reforma Educativa con la aplicación de todos sus dispositivos (los casos de la Escuelas "Peña" y "Somos" de la provincia de Santa Fe³⁷⁹) y tiempos de renovadas rebeldías, tras los acontecimientos de 2001 en Argentina (todas las demás experiencias³⁸⁰).

En este sentido, comparar las prácticas desde un dispositivo concebido para estructurarlas como el **PEI (proyecto educativo institucional)**, requiere distinguir entre su capacidad regulatoria como vía de acceso a pequeños financiamientos en tiempos de crisis creciente (1995³⁸¹) y su escaso peso heterónimo ocho años más tarde, cuando esta competencia por recursos adicionales en un contexto de extrema adversidad se había extinguido.

En efecto, en el territorio de los **marginados urbanos**, la escuela "Peña" de la ciudad de Santa Fe había puesto en juego toda su capacidad para maquillar con

379. Investigaciones iniciadas en 1995 (dos años antes de los 1.000 emblemáticos días de resistencia docente mediante el armado de la Carpa Blanca frente al Congreso Nacional con sus réplicas en todo el país) y resignificadas y utilizadas como información secundaria para esta tesis, a partir de los relevamientos específicos iniciados en 2003.

380. También iniciados en 2003, con excepción de las experiencias del MST en Porto Alegre y Veranópolis, en 2008).

381. La presentación del PEI (Proyecto Educativo Institucional) era uno de los requisitos indispensables para calificar como aspirante a las distintas líneas de pequeños financiamientos adicionales, vigentes en el contexto de las reformas educativas de los '90. Ver CEA: 59. En este sentido operó como un nuevo dispositivo de regulación y control (Feldfeber, M. y Ivanier, A., 2003), sobre todo en términos de una nueva exigencia burocrática. Sin embargo, más allá de las estrategias de adecuación que generó su cumplimiento, sólo "tuvo un impacto marginal en las prácticas cotidianas de las escuelas" (Veleda, Cecilia, 2009:15). Desde una mirada, más próxima a los intereses de esta tesis, este dispositivo -como muchos otros de la llamada Reforma Educativa- tuvo una incidencia poco relevante en los docentes como "mediadores de la educación política de las nuevas generaciones", como sí lo tuvieron en cambio las nuevas regulaciones sobre las condiciones laborales docentes (Cantero, G., Celman, S. y equipo, 2002:317).

agregados y omisiones el PEI que formalmente había presentado para requerir financiamiento (ver CEA: 60, en referencia a estas omisiones y agregados y a la perversidad de relaciones de mutuo uso que tenían lugar entre la Administración Central y algunas escuelas del campo popular).

En cambio, ocho años más tarde en La Matanza, la directora de la Escuela homónima, se permitía obviar la formalidad de este dispositivo y privilegiar la acción:

"Parecía asociar proyecto escrito con formalidad sin demasiado compromiso con el aquí y ahora: **'porque el proyecto, qué sé yo... no está escrito..., ¿no está? no hablemos más, porque es mi tiempo, ¡acción! (...) ¡hacelo!...'**" (MC., pág. 31), en CEA: 301.

Por su parte, Mora, de la Escuela "Varela", al referirse a su proyecto en 2003, alude al que elaboraron, ya no como respuesta a una normativa ministerial, sino a instancias de una iniciativa sindical de investigación y formación docente:

"...el "Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares de SUTEBA" que dirigieron Patricia Redondo y Sofía Thisted, (...) que les permitió **"profundizar más en el aspecto político, cómo esto [refiriéndose a la situación social ya caracterizada] tenía que ver con un proyecto político, con el neoliberalismo, que no era casual todo esto..."** (Ibíd., pág. 8). También recuerda que los talleres que se organizaron en el marco de aquel proyecto les permitió discutir **"¿qué es ser escuela de los sectores populares?, bueno, a tratar de profundizar la caracterización de nuestra escuela, y ahí en ese camino fue que por ahí pudimos ir avanzando..."**(Mora pág. 17), en CEA: 312.

En cuanto a los ejes o líneas de acción en que estos proyectos se estructuraron en el contexto de sus respectivas coyunturas, la escuela santafecina invirtió sus referencias pedagógicas, haciendo del conocimiento y la comprensión del niño y su realidad el punto de partida de su construcción curricular -en lugar de supeditarlos a viejas identidades y mandatos³⁸²- y priorizó como ejes de gestión 1) la toma de conciencia y principio de ejercicio de los derechos del niño, 2) los procesos de democratización/participación y autoestima/autovaloración de

382. En la provincia de Santa Fe el punto de partida de los proyectos institucionales consistía en "Hacer explícita nuestra identidad, desocultar el contexto fundacional y su visión original" (Modelo "T.E.B.E.", Ministerio de Educación, 1996) como marco conservador desde el que obtener la *cohesión* entre los docentes en vistas a su posterior implicación.

alumnos, docentes y comunidad y 3) el saneamiento ambiental de su zona de influencia. Nada decía el proyecto formal (ver gráfico en CEA:61) sobre la articulación sistemática de trabajo con el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH) y sobre su dispositivo más transgresor: los GAR, grupos de apoyo y recuperación de niños repitientes y con sobre-edad. En cambio sí, hacía una concesión discursiva a las políticas del momento, incluyendo a la *calidad educativa* sin aclaraciones conceptuales³⁸³. Años más tarde, recordando aquellas concesiones, Carmen diría:

"...siempre me chocó tanto la palabra 'calidad'!!!, vos sabés que hasta el día de hoy, y eso que he leído mucho, es decir, qué concepto el término 'calidad'..., a mí siempre me sigue connotando lo económico, eso es un tema que lo voy a tener que resolver alguna vez en mi vida..." (C1., pág.3), en CEA: 63.

En la Escuela de La Matanza, los ejes no remiten a un proyecto formal y se infieren del relato de María, su directora. Además del que aparece como eje central, el ya mencionado en relación con **"apropiarse de una cultura, de la cultura de los derechos, de nuestros deberes..."**, otros derivados fueron: el de **estimular el ejercicio de la palabra y la lectura crítica con la participación de los padres** y el de **ampliar las posibilidades de inclusión** educativa de los chicos de nivel primario, **luchando por la creación del nivel secundario** en el mismo establecimiento

En Florencio Varela, desde la discusión que se desarrolló en el contexto del proyecto de SUTEBA sobre las implicancias de *ser escuela de los sectores populares*, el proyecto institucional tuvo como eje organizador

"el de los derechos de los chicos y desde su conocimiento y reconocimiento, otros ejes que caracteriza como **extendidos** del anterior: **salud, educación, ecología y participación**" (CEA:315).

También se trató de garantizar en lo inmediato que todos los chicos tuvieran los elementos necesarios para trabajar en la escuela; pero –más allá de la urgencia- para generar una cultura más solidaria en relación con la propiedad. Más adelante se describe el dispositivo diseñado al respecto.

Como ya se ha expresado, para poder implementar estos ejes de acción político-pedagógica, las escuelas recurrieron a distintas formas de estructurar la

383. Recordar las distinciones al respecto citando F. Angulo Rasco (1990) sobre *calidad de producción y calidad de fines*.

enseñanza, distribuir tiempos y espacios, agrupar a los chicos y promoverlos. Asimismo, se abrieron a un conjunto de modalidades de participación que no sólo apuntaron a legitimar sus proyectos y viabilizar su implementación, sino a generar experiencias colectivas de iniciación en el ejercicio de derechos retaceados o negados.

Ahora bien, cuando se iniciaron las primeras investigaciones para esta tesis (resignificadas y utilizadas luego como información secundaria), estaban vigentes las regulaciones establecidas por la Reforma Educativa. Entre ellas, la que instituía el desplazamiento del aula a la escuela como unidad responsable de los cambios que se alentaban para todo el Sistema. Esto puso en el centro de la escena escolar al PEI como dispositivo de control pero, al mismo tiempo, respaldó modalidades de trabajo colectivo (Feldfeber, M. e Ivanier, A, *ibídem*), aún –paradojalmente– de aquellas gestiones que, como la directora santafecina, se apoyaron en sus equipos para transgredir la rigidez de algunas normas en favor de los chicos.

En el caso de las escuelas del Conurbano Bonaerense, los directivos tuvieron que enfrentar dificultades adicionales: el Gobierno de la Provincia había diseñado y ejecutado un programa de obras escolares que recurrió al gigantismo arquitectónico como manera de conciliar costos con lineamientos político-pedagógicos. De esta manera logró hacer funcionar los tres ciclos de la Educación General Básica (9 años) en establecimientos capaces de albergar a más de mil alumnos y hacerlos funcionar –al menos formalmente– como “una unidad pedagógica integral”³⁸⁴.

Para la Escuela de La Matanza esto acarreó dificultades enormes en términos de gestión: atender a una población infantil superior a los 1.200 alumnos distribuidos en tres ciclos (que poco tiempo después volvió a la estructura anterior), con 36 secciones de grado, 100 docentes y 15 auxiliares. Una dimensión que no sólo implicaba las dificultades administrativas de albergar a personal designado para desempeñarse en regímenes diferentes (por cargos y por hora), sino las de intentar armonizar los conflictos que originaba la convivencia de colectivos regulados por normas distintas. Sólo conocer cada año a docentes sujetos a una dinámica de continuos reemplazos y

“poder incidir en su práctica pedagógica...” (MC, pág. 2).

...era todo un desafío para instituciones que ya venían funcionando en los

384. Art. 10 de la Ley Federal de Educación N° 24.195.

territorios de la adversidad (Ver CEA: 299). No fue entonces mera coincidencia que estas condiciones de trabajo resintieran la salud de la directora, alguien que desde hacía varios años venía poniéndole el cuerpo a esta adversidad y logrando, a pesar de los pesares, que su experiencia político-pedagógica fuera reputada a terceros.

En Florencio Varela, con una población escolar relativamente menor (unos 900 alumnos) y un equipo directivo y docente que había concentrado a una proporción importante de militantes sindicales, el peso de la gestión se distribuyó entre varios.

La adecuación de las **estructuras organizativas** para trabajar en cada escuela los respectivos ejes curriculares, tuvieron más o menos dificultades según los contextos.

En la Provincia de Santa Fe y en el caso de la Escuela "Peña", la estrategia educativa de que los niños se iniciaran en la propia escuela en el ejercicio de derechos que difícilmente podría haber sido ejercidos en sus barrios y/o en sus familias, implicó

"un conjunto de transformaciones encadenadas: el currículo en su contenido y estructura, las configuraciones didácticas³⁸⁵, la organización escolar en el uso de tiempos y espacios, el agrupamiento de los chicos, etc." (CEA: 92).

Con respecto a esto último, el cambio apuntó a modificar los agrupamientos de los chicos para que la adecuación de los contenidos curriculares, desde el inicio mismo del proceso de alfabetización, acompañara además el ritmo de aprendizaje de los distintos grupos:

"En este sentido, Carmen recuerda haberles planteado a las maestras:

"¿y qué les vamos a enseñar, chicas?", ¿seguir con esto de "mi mamá me mima", "el oso se asea" y "mirá la sala de mamá"? [ríen], (...)me acuerdo que entre todos pensábamos que ellos (se refiere a los chicos) se enloquecían con el comedor, la leche, y bueno: "tomo un chocolate con leche" (C3, 5).

385. Se entiende por configuración didáctica a "la manera particular que emplea el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (Litwin, Edith: "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior"; Paidós, Buenos Aires, 1997, pág. 97).

Y agrega:

"...entonces, **desde esta sensibilidad y al menos tener mínimamente claro cuáles son los derechos** de los chicos o cuáles ellos interpretan que son sus derechos, ellos y sus padres, **cambiar desde la gestión las formas organizativas**, porque sino no es posible tampoco ni siquiera introducir cambios en los contenidos, ¿no? (...) mirá, **una de las formas para mí organizativas, eran el tema de la estructura del currículo (...)**estábamos empujados por esa realidad, cuando vos veías que los chicos, no aprendían, que esto no daba resultado intentábamos..., y fuimos haciendo eso: **agruparlos de otra manera, hacer que el aula (...)** en el campo lo hicieron toda la vida— *sí*— **vos viste ese libro de Luis Iglesias**, que charlábamos el otro día, ¿cuándo?, en el año '45 lo hizo, '50" (Ibídem).

Precisando finalmente:

"...desde esta toma de conciencia y de esta sensibilización, ver que esta estructura que tenemos no da resultado y empezar a cambiar (...) modificar, nomás, el espacio, de **hacer agrupamientos, que de pronto el primer grado funcionara con otro del primer grado, o que un sexto grado se fuera una hora antes porque a la tarde iba a tener otras actividades(...)**terminamos con los recreos, **¿cómo?, bah, con el recreo pautado, ¿no?, con el recreo pautado"** (C3, págs. 5 y 6), Ibídem, 89-90.

En las escuelas del Conurbano, la masividad de la matrícula dificultó realizar adecuaciones en tiempos, espacios y agrupamientos; sin embargo, la Escuela de Florencio Varela, aprovechó la estructura ciclada del EGB (Enseñanza General Básica) para priorizar el abordaje de distintos ejes por ciclo; por ejemplo, salud, educación y ecología en el primero. La de la Matanza, por su parte y con la cooperación de un proyecto de investigación de SUTEBA en el Partido, logró articular esfuerzos con dos escuelas más para capacitar a los docentes en la prevención de accidentes de los alumnos y suplir las dificultades para el reemplazo de los maestros afectados durante las horas de capacitación con estudiantes avanzados voluntarios de los Institutos de Formación Docente de la zona.

En cuanto a los **dispositivos** a los que se apeló en estos territorios de la marginalidad urbana para implementar los ejes de acción de cada escuela, podrían agruparse según sus diferentes propósitos: apuntalar el acceso a un derecho elemental, el derecho a la vida; contribuir a dignificarla, e iniciar en acciones tendientes a su transformación, a través de la participación y, en general, del protagonismo de los niños y los adultos que los rodeaban: sus

propios directivos y docentes, sus padres y los vecinos e instituciones de los barrios.

La información completa disponible sobre estos dispositivos puede encontrarse en el CEA. Aquí se hará una selección de los que se consideran más significativos en orden a los propósitos precedentemente expuestos.

En el caso de la Escuela "Peña", se mencionarán tres: los rellenos y forestación de cavas con basurales para el saneamiento de los barrios del entorno, focos de contaminación (incluyendo las napas de agua) que ponían en riesgo la vida misma de los niños y sus familias; los GAR, Grupos de Apoyo y Recuperación, destinados a la re-inclusión de adolescentes excluidos por repitentes y/o con sobre-edad; el programa de educación en derechos humanos (impulsado por el MEDH provincial) y las múltiples formas de participación instituidas por la escuela para los niños, sus padres, vecinos, referentes institucionales y los propios docentes, un conjunto de dispositivos que constituyeron en sí mismos un aspecto significativo del currículo total de la escuela en relación con el ejercicio del poder u la lucha por los derechos.

El primero, ya fue abordado al describir la situación de los barrios del entorno escolar y al presentar los problemas vinculados con derechos no atendidos.

En relación con el GAR, Reynaldo, uno de sus responsables, veía en este dispositivo la síntesis del proyecto pedagógico de la Escuela. Había sido ensayado por Carmen en una experiencia anterior (en el barrio San Agustín) y se la propuso a dos de sus docentes más cercanos, Reynaldo y Silvana. Estaba pensado para los chicos con sobre-edad que en aquella época era una problemática prioritaria:

"...viste lo que pasa entre los chicos grandes, olvidados, no atendidos, no perteneciendo al grupo, y bueno, ahí salió el tema de los GAR (...) nos gustó, nos gustó mucho, más que nos daba la posibilidad de desempeñar todo nuestro potencial..."(S., pág. 2). "...eran pibes cas-coteados, digamos, maltratados, no digo maltratados por la escuela, maltratados por todos en realidad" (R., pág.20), en CEA: 75 y 77.

"El trabajo consistió en el reagrupamiento de los chicos que se acaban de caracterizar (reinserción mediante, cuando correspondía), para trabajar en una experiencia que funcionó en ambos turnos y se organizó en dos áreas curriculares, letras y ciencias sociales, por una parte, y matemáticas y ciencias naturales, por la otra, a cargo de sendos docentes. Se trabajaba con grupos reducidos, de unos doce alumnos, de manera intensiva y personalizada, estimulando la autoestima. La promoción era directa y, luego de un proceso que demandaba un promedio de dos años, la

mayoría egresaba de séptimo grado (todavía no se había implementado la estructura de la Reforma de los '90)" (Ibídem 72).

Obviamente, ni este reagrupamiento y ni esta forma de promoción estaba prevista en la normativa. Dar una nueva posibilidad a estos adolescentes implicaba transgredirla. También se flexibilizaban los horarios, haciéndoles ver a los padres que la escuela priorizaba el derecho de sus hijos a la educación por encima de sus circunstancias:

"...negociemos con los papás algunas cosas: van a cuidar autos hasta las dos de la mañana, muy bien, la escuela también se va a flexibilizar, pueden entrar 8:00, 8:30, en lugar de 7:30, pueden venir (...)eso también hacéselo entender a los maestros, algunos que no quieren entenderlo"(C2., pág. 12), Ibídem.

Sin embargo, la experiencia no se limitaba a posibilitar una escolarización acelerada. En un clima de distensión e intimidad³⁸⁶ los chicos iban leyendo a su turno libros enteros -inteligentemente seleccionados por Reynaldo- y tomando contacto por primera vez en su vida con una literatura atrapante. En algunas oportunidades algunas madres disfrutaban también de esta lectura colectiva: un acceso a bienes culturales por lo general muy alejados de estos grupos sociales. Más adelante, se relatará una escena que da cuenta de la contención afectiva que aquellos adolescentes recibían de Reynaldo y del grupo.

En relación con la educación sistemática en derechos humanos que realizaban a lo largo del año con el apoyo del MEDH (Movimiento EcuMénico por los Derechos Humanos), Reynaldo afirma:

"...tenía como horizonte la formación de un ser pensante, de un ciudadano democrático, de un tipo que conozca... de un pibe que conozca sus derechos, que conozca sus obligaciones, que aprenda a pelear por sus derechos, que aprenda a pelear por lo que le corresponde..." (R, pág. 13), en CEA: 96.

En cuanto a la participación e involucramiento de todos en la tarea de educar y educarse, Carmen y su equipo más afín apelaron a distintos dispositivos:

"las **asambleas** y los **consejos de aula**, fueron concebidas preferentemente para los alumnos y sus padres, con la participación del

386. Del que tuvo la oportunidad de participar este tesista.

personal docente y auxiliar, según las circunstancias y momentos por los que transitó esta experiencia.

"Siempre incluíamos, por supuesto, no docentes, personal del comedor, todo el mundo (...) que eran los más contentos que estaban, después cuando iban a las asambleas..." C2, pág. 11).

El consejo de aula fue una forma de organizar la participación de alumnos, padres y docentes para ir definiendo los problemas prioritarios y en quién delegar su tratamiento:

-¿En qué consistía el consejo de aula? Bueno, el consejo de aula era simple; es decir, participaba el maestro, participaron en unas primeras instancias todos los padres, y los chicos. (...) **Las primeras reuniones se hacían con todos; pero después, ¿el objetivo cuál era?, elegir delegados.** -*Mjmm* -Entonces, había uno o dos delegados de los padres, uno o dos delegados de los chicos (...) Los padres que resultaron delegados, *-¿mmm?* - se reunían periódicamente con los chicos y con la maestra y cada tanto, no sé si era mensual (...) **después cada aula lo iba manejando con mucha libertad, ¿no cierto?** C2, pág.10).

Las cuestiones cuya resolución excedía la instancia del aula se trataban en asamblea; las más frecuentes (todos los jueves rigurosamente como expresa Carmen) se hacían con los chicos:

"Necesitábamos de una práctica. Por eso, ¿qué implementamos?, implementamos con los chicos las asambleas semanales" C2, pág.11), en CEA: 85.

Otra figura de participación fue la **del taller para padres**. Allí éstos discutían con los directivos y docentes cuestiones vinculadas con sus expectativas y problemas: la escuela que deseaban para sus hijos; la violencia en los barrios; la prevención de enfermedades en niños y adultos (había comenzado a generarse conciencia acerca del SIDA), etc.

También, dos meses al año, se realizaban **talleres de evaluación** sobre la marcha de la institución, a los que concurría la mayoría de los padres; una instancia de participación voluntaria que duraba varias horas y a la que los docentes

organizadores lograban imprimirle una dinámica de fuerte involucramiento³⁸⁷.

En la Escuela de La Matanza, su directora se negó a hacerle concesiones a la crisis (2001): de alguna manera los libros (en lugar de las fotocopias) debían seguir circulando entre los chicos. El eje pedagógico central al que ya se hizo alusión (*"apropiarse de una cultura, de la cultura de los derechos, de nuestros deberes..."*) debía materializarse en acciones concretas:

"La presencia del libro es importante aún en un marco de crisis'. Estos se adquieren 'vendiendo tortitas para comprar dos libros, sorteando algo que una mamá trajo, pero fue necesario que los papás tuvieran claro cuál era el objetivo, por qué estos libros (...) esta sumatoria de acciones familia-escuela (...)"...esto se cerraba con una mini feria del libro, traíamos a los libreros de Laferrere que traían como si fuera su librería, ponían mesas acá en el Multiuso, se hacía el recorrido como si fuera una feria"(MC., págs. 8 y 9).

A partir de la decisión de no renunciar a que los chicos tuvieran libros surge la iniciativa de instalar bibliotecas de aula **"como instrumentos para la formación de lectores autónomos y críticos" (MC., ENCUENTRO 2004, pág. 15), pidiendo ayuda a la Provincia y La Nación" (en CEA: 303).**

En cuanto a los dispositivos para canalizar la participación, idearon la figura de la cooperativa, tanto para padres como para alumnos:

"Todas estas iniciativas se llevaron a cabo a través de un arduo proceso orientado a la participación de padres y alumnos (...) Hasta la cocina fue un ámbito de participación y discusión. Había que acordar criterios desde lo pedagógico, lo gremial y nutricional: las cocineras eran supervisadas por los padres y madres (**"la comida, la calidad de la mercadería y la organización del almuerzo" MC., ENCUENTRO 2004, pág. 13).**

Los dispositivos que canalizaron estas modalidades de participación se denominaron cooperativas. La cooperativa de padres **"es el lugar de discusión de papás elegidos en reuniones (...) que hacen (...) al inicio del ciclo escolar, ahí se elige un delgado, un representante de grado, en este caso para conformar la cooperativa" (Ibídem).**

387. Una participación masiva y activa poco frecuente desde nuestra experiencia en investigación.

Las cooperativas de los chicos **"conformaban grupos de delegados de aula, coordinados por docentes, que se reunían una vez cada 15 días para discutir cuestiones..., situaciones que se daban en el salón, situaciones que se daban en el recreo, propuestas que tuviera que ver con la recreación..."** ("MC", pág. 11).

En Florencio Varela uno de estos dispositivos trascendió el ámbito de la propia Provincia: fueron las cajas de útiles compartidos. Quién tuvo la iniciativa (el maestro "J"), lo explica así en un video³⁸⁸:

"Empezó a circular una idea a partir de que algunos maestros estábamos en Primer Ciclo... se nos complicaba mucho el trabajo por 'no tengo lápiz' o 'lo perdí' o 'me lo robaron' (...) La idea era poner, lo que cada uno tuviera en sus cartucheras, ponerlo en cajas comunes y de ahí servirnos... (...) Al principio fue difícil porque siempre estaba el tema de que bueno... 'mi hijo trajo tal cosa y tiene que volver con tal cosa', pero después, cuando ellos fueron viendo que les resultaba (...) tenían acá las cosas y por ahí, el que no podía comprar, de todas maneras estaba el material para sus hijos. Entonces los papá fueron aceptándolo (...)" "...igual nosotros lo pensamos con un trasfondo un poco más serio que solucionar sólo 'el no tengo el lápiz'. La idea era romper con el parámetro único de propiedad privada, lo mío es mío, y establecer criterios más solidarios [el maestro Juan se yergue al decir esto], más de compartir de lo que tenemos para que nos sirva a todos". **"...y a partir de eso... tratando de inventar en qué medida rompemos esquemas y damos algún otro tipo de posibilidad"** (Maestro "J", transcripción de audio), en CEA: 313-314.

De esta manera, en el Conurbano profundo y en pequeñas-grandes cosas, volvía a resonar casi dos siglos después la exhortación de Simón Rodríguez: o inventamos o erramos. Una advertencia que, si bien no fue dirigida a educadores sino a estadistas, proponía romper el círculo político de la época, "invitando a inventar" (Puiggrós, Adriana: 2005:109). Aquí, en Florencio Varela, se invitaba a romper esquemas culturales e ideológicos, fuertemente instalados en padres y maestros por un orden hegemónico que trascendía el campo de la educación; un desafío que en el cuerpo frágil pero de fuerte mirar del maestro "J", se agiganta todavía hoy en un territorio donde el poder suele aplastar voluntades.

388. "Caminar rompiendo esquemas", video realizado por el Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares de SUTEBA, a cargo de las investigadoras Patricia Redondo y Sofía Thisted, 2002.

En las **experiencias ubicadas en el ámbito rural** (población campesina nucleada en zona de quintas, una y en un obraje, la otra; ambas en la Patagonia) se elaboraron sendos **proyectos institucionales** que tuvieron en común una intencionalidad político-pedagógica clara y explícita. En el caso de la Escuela de Allen, algunos docentes vivieron esta intencionalidad como una interpelación excesiva y decidieron pedir su pase, otros comenzaron a sentirse parte de *algo más grande*:

"sabían que con esta dinámica, con este modo de entender la educación era demasiado lo que había que hacer y que nunca había sido así y que no era necesario trabajar tanto, y eligieron irse; otros compañeros que sintieron que..., bueno, que (...) nunca se imaginaron que se podía trabajar así, decían: "antes yo estaba contento cuando los chicos aprendían a leer y a escribir y ahora estoy contento con esto, porque siento que somos parte de algo más grande", y bueno, y otros compañeros que se resisten desde un silencio" ("D", ENCUENTRO 2004), en CEA: 263.

Recordando el inicio de su gestión con esta propuesta, Daniela relata:

"...el primer trabajo fue ese, trabajar sobre la necesidad de un proyecto educativo (...) para saber para quiénes estábamos trabajando, para poder acordar y discutir en función de qué era lo que queríamos y qué era lo que estábamos haciendo acá, ¿no?, en una comunidad tan particular" ("D", pág. 7), *Ibidem*, 258.

También en aquellos comienzos, como ya se ha comentado en este texto, las discusiones entre los vecinos y el poder local a raíz de una inundación, una tragedia aparentemente "natural", le darían a Daniela los elementos para hacer del proyecto educativo de esta escuela, un proyecto político-pedagógico.

En la Escuela "Limay", casi en el límite con la provincia de Neuquén, el proyecto surgió de una construcción social entre los docentes, los padres de los chicos y terceros vecinos:

"Este proyecto fue construyéndose a través de reconocimientos en terreno, de interacción con instituciones y actores del lugar y de consultas y debates que adoptaron la forma de asambleas y talleres y del que participaron, según los problemas, docentes, padres y niños" (CEA: 280).

Como ya se ha destacado tomando palabras de Daniela, la directora de la

experiencia de Allen, **los ejes del proyecto escolar** estaban orientados a *la educación popular desde dentro del sistema formal*. Pero para que los niños y sus familias pudieran desnaturalizar su realidad, problematizarla y decidir involucrarse en las pequeñas y grandes transformaciones de su cotidianeidad, debían estar en condiciones físicas y emocionales adecuadas: a muchos chicos había que ayudarlos a recuperarse de la *"falta de olla"*, como decía Daniela, y los padres a "nutrir" su autoestima, a reconstruir identidades diluidas y a unirse en sus demandas. También, en aquella tierra de fruticultores, hubo que batallar contra el prejuicio que naturalizaba el descarte de las manzanas podridas dentro del cajón: los chicos con adicciones; el nuevo flagelo que afectaba a los más vulnerables.

Esta fue la base desde la que alentar a la lucha por la resolución de problemas locales que afectaban el ejercicio de derechos elementales:

"En las reuniones con los vecinos dentro de la escuela se pudieron definir necesidades y urgencias: transporte público al centro de la ciudad, alumbrado, teléfono, médico permanente en el lugar, destacamento policial. También se reconocieron problemas más estructurales, como el desempleo y la necesidad apremiante de trabajo y otros más intangibles como la desunión entre ellos para abordar colectivamente todas estas carencias..."

La escuela asume en este trabajo el papel de **"facilitadora, de promotora"** pero **"deja el protagonismo a la gente"** (...) **la escuela prestaba el espacio, ayudaba a elaborar una nota, facilitaba el transporte, tiraba ideas sobre modos de organización posible, pero la que lo llevaba adelante fue la gente** ("D", pág. 10). Se convierte así en el lugar de la convocatoria, de la escucha y de aliento para el ejercicio de los derechos: **"La educación como un trabajo social y como un trabajo político"** ("D", pág. 22).

Ubicándose en este lugar de institución facilitadora, la escuela contribuyó a múltiples concreciones posibilitadoras de derechos básicos en su zona de influencia:

Mejorar la dieta del comedor comunitario; conseguir viandas para las familias en situación más crítica; lograr revisiones médicas periódicas de los niños del barrio, incluidos, claro está, los alumnos de la escuela; hacer rellenar cavas, transformando en placitas con juegos los baldíos con aguas estancadas convertidos en basureros de la ciudad; coordinar con el centro de alfabetización de la zona que muchos padres completaran su escolarización

primaria; avanzar en la decisión de habilitar un establecimiento de enseñanza secundaria a pocas cuadras (en CEA: 266-267). Todas ellas, acciones y logros que rompieron con el formato escolar establecido y formaron parte de su currículum total.

En la Escuela "Limay", los ejes del proyecto se obtienen de un proyecto cuidadosamente elaborado:

"En lo político, propone contribuir a que los chicos, a través de la participación y el ejercicio lúcido de la palabra **"se construyan como sujetos colectivos"** con conciencia de sus derechos. También procura que esto sea extensivo a los padres y vecinos en general. En lo cultural, la preocupación está centrada en la constitución de una **"identidad, a partir de la ambigüedad de pertenencias"** (Fabio, pág. 16) de los viejos y nuevos pobladores de "Rincón del..."; condición del *nosotros* que exige toda formación de un sujeto colectivo. En lo socio-económico, llegan al límite de las posibilidades de la escuela, tratando de incidir en una mejora de la calidad de vida de los niños y sus familias, acompañándolos en sus luchas por el acceso a los servicios domiciliarios básicos (agua potable y luz eléctrica); ocupándose de la prevención, control y atención de problemas de salud de los niños (atención primaria de la salud, en coordinación con un médico del Hospital de Cipolletti; control de vacunaciones; búsqueda de asesoramiento médico para casos especiales, etc.), y procurando mejorar sus condiciones materiales de vida, particularmente a través de un cambio en la cantidad y calidad de la alimentación", en CEA: 283-284-285.

Más allá de los problemas genéricamente descriptos y sistematizados para todos los casos y experiencias, la Escuela "Limay" identificó nueve problemas específicos desde los cuales construir su proyecto curricular: 1) Creciente número de alumnos con necesidades educativas especiales; 2) distintos ritmos de aprendizajes y niveles de acceso a la información; 3) edades cronológicas dispares; 4) dificultad en la lectura comprensiva e interpretativa, en la expresión oral y escrita, y en la ortografía; 5) dificultades para abordar pedagógicamente la complejidad de la realidad; 6) dificultad en la convivencia; formas de relación atravesadas por distintos niveles de violencia y violencia física y simbólica en las relaciones familiares; 7) necesidades básicas insatisfechas o amenazadas por la situación de crisis socio-económica, alimentación inadecuada y salud en riesgo; 8) necesidad de que la comunidad cuente con un servicio educativo acorde a su actual ritmo de crecimiento, y 9) gran aumento de matrícula y, más allá de las ampliaciones, perspectiva de limitación en cuanto a infraestructura, en el corto plazo. (Ver CEA: 281).

El proyecto curricular contiene, además, una serie de orientaciones que sustentan teóricamente el enfoque pedagógico y político de la escuela. Estos se presentan bajo los siguientes títulos:

“Formación ambiental y desarrollo sustentable” y que organizan la perspectiva pedagógica de conjunto a través de lo que denominan: “El Ambiente de la Pedagogía”; “La Pedagogía del Ambiente”; “La Pedagogía de la Complejidad”, y “La Pedagogía de la Interdisciplinariedad” (CEA: 281).

Sin embargo, más allá de la gran coincidencia observada entre el texto formal de este proyecto y su implementación, este también pudo ser significado como:

“...un discurso con el que se negocia dentro de una red de relaciones de poder. Por ende, ellos adquieren los rasgos y énfasis con los que la institución quiere mostrarse. En este sentido, los proyectos formales suelen enmascarar e incluso ocultar algunos de sus aspectos sustantivos y las gestiones que los implementan, disimular sus verdaderas prioridades” (CEA: 282).

En este sentido, cabe señalar que Fabio, el director de la escuela era, además, un dirigente sindical local y como tal era percibido como un actor social en la disputa por el poder dentro del campo educativo también local y, además –como ya se ha consignado– un actor que alentaba a la pequeña población del obraje a empoderarse y autonomizarse de las relaciones semif feudales que los regulaban.

Algunos de los dispositivos o programas especiales diseñados para el desarrollo de este currículo se denominaron: “De la huerta a la elaboración de productos”; “Manual del Rincón del...”; “Integración de áreas especiales (vinculado con la violencia en las relaciones infantiles)”; “El diario en la escuela” y “Seamos buenos ciudadanos”. También se apeló a dispositivos tales como: un centro de estudiantes, parejas pedagógicas en las aulas, una biblioteca popular, un taller literario para los chicos y talleres para padres, etc.

En cuanto a las **experiencias para niños de pueblos originarios**³⁸⁹, una ubicada en una pequeña localidad santafecina (el caso de la Escuela “Somos”) y la otra en la meseta rionegrina (la Escuela “Del Peñón”), difirieron fuertemente en cuanto a las características de sus **respectivos proyectos**: el primero, elabo-

389. Generadas a partir de iniciativas individuales o de pequeños grupos como las demás cuyas prácticas se acaban de describir.

rado desde un comienzo con todas las formalidades, como parte de las gestiones de un maestro alfabetizador y de una comunidad mocoví ante legisladores provinciales, que demandaban una ley de creación de una escuela bilingüe e intercultural concebida por ellos; el segundo, que se fue delineando sin muchas formalidades como fruto de la autoexigencia pedagógica de una nueva directora (mapuche ella), que habiendo llegado a un nuevo destino, un desolado paraje habitado mayoritariamente por sus *paisanos*, crianceros de ovejas, buscó ubicarse acerca de sus necesidades en un minucioso circuito de visitas casa por casa.

También eran distintos los contextos políticos de aquellas elaboraciones: el proyecto para la escuela mocoví buscaba forzar una decisión a nivel provincial, en el marco de la vigencia de una ley federal de educación que se caracterizó por borrar diversidades, tanto en modalidades como en sujetos de derechos específicos. El proyecto para la Escuela "Del Peñón" fue pensado, en cambio, en el contexto de la gestión política que ya no utilizaría al PEI como dispositivo de control y que habría de reemplazar aquella ley descentralizadora con otra, nacional, que avanzaría en la inclusión de sujetos de derecho antes no previstos por regulaciones de alcance nacional; entre ellos, los pueblos originarios³⁹⁰.

El proyecto de la escuela mocoví se definía como un proyecto que integraba escuela con comunidad, bajo el lema "Nuestra comunidad de pie para recuperar la dignidad de ser aborígen y de ser argentino": toda una definición que pretendía armonizar dos identidades, pero desde la recuperación de una dignidad étnica y cultural nunca reconocida y de una ciudadanía hasta entonces sólo concedida desde el interés del Estado o, mejor, de un sistema cuyo núcleo de intereses garantizaba el Estado: un ciudadano elector y, en el mejor de los casos, un ciudadano trabajador. Con la reforma constitucional de aquellos años comenzaba un lento, muy lento, camino hacia más amplios reconocimientos de aquellas dignidades.

Este proyecto, cuya representación gráfica se puede observar en CEA: 166, fue elaborado para una secuencia inicial de tres años (1992³⁹¹, 1993 y 1994) y se con-

390. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 2006 incluyó un capítulo específico (XI) y tres artículos (52,53 y 54) para la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles de enseñanza; dando cumplimiento –doce años más tarde– a lo establecido por la Reforma Constitucional de 1994, art. 75, inc. 17 (una previsión constitucional que los voceros de los pueblos originarios reclamaron a los constituyentes de entonces y que, por coincidencias de la historia, tuvieron como vocero al entonces Jefe de la Comunidad Mocoví de Recreo, que todavía sigue ejerciendo como maestro idóneo de su idioma en la Escuela "Somos"; hoy Escuela Intercultural Bilingüe "Com Caia" (Somos Hermanos) N° 1338, que en 2017 cumplió su 25° Aniversario.

391. Año de creación de la escuela.

cibió sobre la base **tres ejes o "aspectos"** de acción: **el educativo, el productivo y el cultural-comunitario.**

En aquella secuencia trianual se proyectaba la apertura gradual de todos los ciclos de la enseñanza primaria, hasta completar el tercero en 1994, junto con el funcionamiento del nivel inicial en ese mismo año. En nuestro primer contacto con el caso, en 1995, el Jardín de Infantes ya estaba funcionando.

El eje educativo, además de prever la progresiva apertura de todos los grados del nivel, se proponía la atención de cinco cuestiones: la prevención para la salud; la integración de la escuela con el trabajo (a través de múltiples vías de capacitación, tanto de jóvenes como de adultos); la integración de la enseñanza común con la especial (a través de un grado de "nivelación") y la recuperación de niños repitentes y con sobre-edad. Pero el currículo general y todos los proyectos que atendían a estas cuestiones, estaban atravesados por un esfuerzo de aprendizaje que comprendió tanto a los docentes, como a los niños y adultos de la comunidad: el bilingüismo y la interculturalidad. Ambos esfuerzos ya fueron abordados.

El eje productivo buscaba atender al mejoramiento de las condiciones de vida de los aborígenes y el cultural-comunitario, a una diversidad de dispositivos por los que se buscaba no sólo recuperar la cultura mocoví, sino también visibilizarla para el conjunto de la sociedad santafecina.

Los **dispositivos** con los que se intentó viabilizar el trabajo socio-pedagógico y cultural proyectado fueron numerosos y los previstos inicialmente pueden consultarse en el gráfico ya mencionado. Sin embargo, los que había tenido ya un principio de concreción al momento de la investigación utilizada luego como información secundaria para esta tesis, fueron: un libro de enseñanza bilingüe, en plena elaboración (junto con las iniciativas de investigación de los docentes); la cooperativa de viviendas y la planta bloquera, que permitió el inicio de un pequeño plan de casas de material; la huerta comunitaria (malograda inmediatamente por una granizada); el proyecto de reconocimiento de la propiedad comunitaria de la tierra (que aún hoy aguarda como en muchas provincias las decisiones políticas que lo concreten); la creación de un Centro de Salud, que logró ser puesto en funcionamiento, y el Consejo de Idioma, integrado por ancianos representantes de los clanes, que se consolidó como institución y sigue siendo la referencia obligada para el proyecto central: una educación intercultural bilingüe.

En Treneta, la directora Lanín resumía el propósito del proyecto escolar en una expresión de sus ancestros mapuches:

"un solo pensamiento, un buen pensamiento" (...) porque uno tiene que actuar en base a lo que uno persigue" (Lanín, en "M" y "L", ENCUENTRO 2004, pág.8), en CEA: 323.

Este criterio era su brújula para no desviarse de lo que perseguía: que sus *paisanos* revalorizaran su cultura y, con ello, se revalorizaran a sí mismos y, como ya se ha dicho acá, perdieran sus miedos y reaprendieran a trabajar juntos. Un proceso en el que ella misma se incluía:

"y junto con la gente fui creciendo, y fuimos creciendo" (Ibídem).

Éste era entonces el eje central del proyecto de la Escuela "Del Peñón"; pero, en este revalorizarse, perder miedos y cohesionarse, un segundo eje era el de lograr mejorar también sus condiciones de vida.

En este crecimiento, del que Lanín fue participando, tomó conciencia que los habitantes de aquel caserío poco a poco se habían ido empoderando y pronto ella y otros actores habrían de ser prescindibles:

"Que dejen atrás también la cultura del asistencialismo '...esto de proyectar proyectos con la gente, que sepan que pueden entre ellos salir adelante, que no esperen el asistencialismo del Estado, esperar la caja, esperar el Plan Jefes y Jefas, que puedan superarse con proyectos propios'" ("L", página 11), en CEA: 325.

También aquellos pobladores se fueron así apropiando de la escuela,

"único espacio público, público en el sentido (...) que se les escucha (...)se atiende al lugar (...) al contexto en que vive el chico, desde los contenidos hasta todo lo que se pueda emprender desde ese lugar, ¿no?, y público también porque se entienden las diferencias culturales, también se entienden las diferencias lingüísticas"(Ibídem, pág. 4), en CEA: 325-326.

En este espacio público, entonces, Lanín trabajó sobre estos ejes de su currículo total, alentando la recuperación de saberes ancestrales a través de un conjunto de **dispositivos**: un taller de cerámica, aprovechando la abundante arcilla que

yace al pie de la meseta; otro de tejido, de enorme simbolismo dentro de la tradición mapuche. También con otros que permitieron ir logrando mejoras en las condiciones materiales de vida: un invernáculo comunitario (integrado al currículo escolar), paneles para obtener energía solar, un pozo para extraer agua potable, un grupo generador, etc.

En cuanto a las **experiencias contenidas en organizaciones y movimientos sociales**, estas también han abarcado expresiones de los tres grandes grupos de las clases subalternas: los pueblos originarios (en El Impenetrable chaqueño); la población urbana marginada (en la periferia de Bariloche) y la de origen campesino (segunda y tercera generación de migrantes rurales, hoy marginados en el Gran Porto Alegre,).

Cabe entonces comparar ahora los proyectos de aquellas experiencias: la de El Sauzalito, generada por iniciativa de un grupo de militantes que se referenciaban en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; la de la comunidad de "Gente Nueva", y la del campamento "Jair Antonio Costa" e Instituto "Josué de Castro", del Movimiento de los Sin Tierra (MST, Brasil).

En estos casos, la distinción entre los proyectos escolares y los propios del colectivo del que forman parte pierde sentido. Son estos colectivos los que orientan, sobre todo con el currículo educativo total de sus prácticas, a aquellos proyectos y son las prácticas escolares las que, a su vez, realimentan y aportan a la continuidad del proyecto colectivo que las contiene.

Por ello, la experiencia de El Sauzalito fue fruto de un largo proceso ya relatado en este texto que hizo de lo educativo sólo uno de los aspectos de un proyecto con pretensiones de integralidad.

También las dos pedagogas que se sucedieron como responsables de la dimensión educativa y escolar, Marta y Milagros, lo desbordaron en sus alcances y en su modo de involucrarse: consideraban que para ser creíbles en sus propósitos debían compartir las condiciones de vida de los sujetos de sus prácticas; en este caso, de los aborígenes wichís que los militantes del MSTM habían nucleado en aquel paraje sobre el río Teuco. *Poner el cuerpo* no era para ellas una metáfora.

Desde los inicios, en aquella experiencia

"no había espacio para proyectos individuales. Ni siquiera "podíamos darles nada de forma individual a nadie" ("MT" 13/2, pág. 26) . Por el contrario, todo lo que era de interés colectivo se decidía entre todos y con la participación de los wichis en una ronda o **sentada" (en CEA: 338).**

El desconocimiento del idioma, el contexto político e ideológico de aquellos comienzos y su propia formación los condujo a una idealización de la cultura wichí³⁹². Esto ya no ocurría cuando este tesista tomó contacto por primera vez con la experiencia.

Conocida ya su cultura, Marta, primero, y Milagros, años después, deciden en sus respectivos proyectos pedagógicos priorizar la recuperación de la cultura wichí hasta dónde esto fuera posible. Una cultura en parte negada y en parte distorsionada por el tipo de relación que poco a poco habían establecido con misioneros y políticos:

“En el año '40 viene una invasión de los anglicanos que les prohíben todo el pasado. La salvación de ellos es dar el paso a la fe y negar todo su pasado (...) todo lo pasado era pecado” (Entrevista a Diego Soneira y su esposa, El Sauzalito, año 1997).

La religión para algunos se había convertido en una posibilidad de ascenso social; había ocho iglesias en la zona y, para un aborigen, **“ser pastor les da estatus, les da sueldo (...) una marisca [un rebusque] más” (Ibídem).**

También, como ya se ha relatado en boca de Milagros, muchos wichís habían encontrado una forma de *mariscar* en su interacción con algunos punteros de partidos políticos. En síntesis, una relación con los sujetos de la cultura occidental en la que ellos habían perdido como sujetos de derechos.

En consecuencia, hacer foco en un proyecto de educación bilingüe e intercultural, tenía que ver con la recuperación derechos conculcados a través de sucesivas inculturaciones. No se trataba sólo del derecho a una identidad sino de la reconquista de derechos perdidos y de la conquista de los nuevos que les correspondían como miembros de una sociedad más amplia y ciudadanos de un Estado.

392. El diálogo entre cristianos y marxistas, iniciado en los '60, se alimentaba con representaciones casi míticas de aquellas comunidades como una suerte de paleocomunismo; tal vez inspirados en las formas de vida de las primeras comunidades cristianas que por entonces hacían suponer algunos estudios arqueológicos. Luego comprenderían que la unidad de organización social de este pueblo no era la comunidad sino el clan familiar y que entre los clanes había más rivalidades y conflictos que solidaridad (Ver CEA: 347).

Al respecto, Marta relata que por entonces Freire

"le había enseñado que toda víctima de explotación 'podía elegir (...) identificarse con el dominador o con el dominado; pero con **el dominado que luchaba por (...) libertad de todos, no solamente por la suya, ¿no?** Bueno, entonces eso sí, **eso es lo que yo quería y, por lo tanto, si la escuela luchaba para eso, la escuela tenía sentido, ¿no?"** ("MT", 13/2, pág. 7).

Desde esta perspectiva, el proceso de liberación requería de escuelas y educadores dispuestos a "**acompañar la conquista de los derechos de la gente, ¿no?"** ("MT", 13/1, pág.).

Se trataba entonces de un proyecto político-pedagógico por lo que en sí mismo se proponía y por el proyecto más amplio en el que estaba comprendido; proyecto éste que, además, iba más allá de El Sauzalito:

"El proyecto no se circunscribía a El Sauzalito, sino que abarcaba una amplia zona periférica. En cada paraje se analizaban las posibles fuentes de trabajo, sobre todo la del *posteado* [postes de quebracho colorado] y a eso le ponían todas las energías: "le metía fuerza, sí, pero **incluía siempre la escuela(...)** 'En todos lados eso fue [el posteado] pero después era **la creación de la escuela, si no había, y por lo tanto la construcción (...)**Y **la creación de un centro de salud, y por lo tanto la construcción (...)** Y **junto con eso**, una para la cual no recibimos nunca plata pero siempre se hizo, que era **la agricultura (...)**A futuro **uno pensaba en la agricultura (...) con riego ...)** En el presente **había que talar el monte, ¿no cierto, no?** Y la construcción formaba parte como cualquiera, como actualmente, de cualquier proyecto" ("MT", 13/2, pág. 17).

También se trabajó en la obtención de títulos de propiedad de terrenos para viviendas familiares.

En síntesis, multiplicarse para **aportar a un proyecto general y contribuir cada uno con sus saberes específicos**. En el caso de los educadores, ser también uno más como condición de enseñar algo: "**nosotros en educación popular, digamos, lo que queríamos era como que esa herramienta, digamos, ¿no es cierto?, de la alfabetización**

o de la escuela [que] antes venía como una bajada de línea, ¿no?, eso tenía que ser al revés, digamos, ¿no?, sino que tenía que uno ir allá, meterse, ser uno más y entonces ahí iba a saber qué necesitaba enseñar" ("MT", 13/1, pág. 2) "a ninguno de los que yo conozco se nos ocurrió catequizar" (Ibídem, pág. 3). "yo no... no iba a bajar línea, no iba a enseñar nada, no sé si me explico". ("MT", 13/2, pág. 4).

El dispositivo específico para aquel proyecto pedagógico fue una cartilla de alfabetización organizada por palabras generadoras, en la que cada una de éstas fue elegida **con** wichís por la significatividad que revelaba para sus vidas y sus problemas (Ver cartilla en CEA: 342).

Años más tarde, Milagros" hizo este recorrido desde un proceso personal que, como ya se ha relatado, le llevó años de observación y acompañamiento a los niños y a sus familias.

En este proceso ella también estuvo acompañada y asesorada por Marta, su predecesora, a través de largas jornadas que compartieron en El Impenetrable y en Buenos Aires. En esas charlas fue creciendo en su perspectiva crítica y metodológica, hasta que pudo acceder a la dirección de una de las escuelas de la zona, en el Vizcacheral, próximo a El Sauzalito, y desarrollar su propio proyecto, en sintonía con la orientación de aquellos pioneros militantes del MSTM.

De este aprendizaje surgieron sus propios dispositivos: el de la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAS), una institución creada por el Gobierno de la provincia del Chaco que ella adaptó a la lengua wichí y el libro con fichas "Tsalanawu – Chalanero", para la alfabetización inicial bilingüe de los niños de aquella etnia.

También en este aprendizaje creció en autonomía de criterio, lo que le deparó ser separada de sus responsabilidades como formadora regional de ADAS por diferencias con la supervisión provincial, hasta que finalmente se consolidó como una referente nacional de la formación intercultural bilingüe.

Casi en el otro extremo del país, en la periferia de Bariloche, los militantes educadores de la comunidad "Gente Nueva", desde las referencias ideológicas y pedagógicas ya expuestas, construyeron colectivamente entre vecinos y maestros los proyectos institucionales para cada barrio y cada escuela.

Al respecto, una de sus referentes afirmaba:

"Si bien el núcleo específico de su actividad es de naturaleza educativa, ésta, como ya se ha explicado, ha intentado aportar a la transformación de situaciones sociales complejas mediante una diversificación de acciones que desbordan los espacios escolares y las incumbencias pedagógicas. Sin caer *'en el mesianismo de creer que la educación, y la escuela en particular, puede asumir y resolver todos los problemas [pero] sin dejar de ver qué es lo que puede hacer desde su rol para ayudar a resolverlos'*" (Salese, A. y otros, *op. cit.*, pág. 69).

A tal efecto, sus líneas de trabajo y dispositivos abarcaron:

"desde la atención de los problemas más urgentes a las cuestiones que requieren esfuerzos sostenidos en el mediano y largo plazo.

De esta manera han ido atendiendo, junto con las demandas de escuelas y educación para todos los grupos de edad: la necesidad de agua potable y centros de salud (con atención odontológica incluida); la regularización de la tenencia de lotes y construcción de viviendas; la nutrición de los niños y jóvenes con dietas equilibradas en los comedores escolares; la atención de ancianos y discapacitados; el acceso a productos y bienes de primera necesidad mediante almacenes y roperos comunitarios; las necesidades de esparcimiento y deporte de niños, jóvenes y adultos; la recuperación de la voz de los barrios mediante sus propias radios de FM; el rescate de identidades culturales erosionadas; etc.

Para todo esto, las escuelas han sido *"un lugar natural de encuentro (...) de integrantes de una misma comunidad barrial y encuentro de culturas entre maestros, alumnos y padres"* (Ibídem).

La condición para este encuentro fue que las escuelas fueran de público acceso por su gratuidad y total apertura sin otro requisito que la necesidad de los alumnos y sus familias. **"...una condición de lo público es que pueda tener acceso a todo el mundo, que todos puedan participar de la escuela"** (Mariana, pág. 10). *"No sólo debe tener la puerta abierta para todos, sino el corazón abierto..."* (Salese, A. y otros, *op. cit.*, pág. 69).

Fuera del país, en la periferia rural del Gran Porto Alegre, una escuela pública, popular e itinerante es el centro físico y simbólico del campamento "Jair Antonio Costa" del MST.

"La escuela primaria para los niños del campamento está ubicada en

el centro del espacio físico del predio. Esto no es una coincidencia, es la expresión material de un símbolo: "**...ella está en el centro de nuestro campamento, ella es lo principal (...)-¿Por qué creen que es lo principal? -Porque la educación es lo principal! (...)**Nosotros luchamos por la Reforma Agraria en el MST pero con educación (...)

el objetivo del MST también es que las personas tengan una **elevación de conciencia**, que ellas sepan lo que están haciendo (...)**uno de los objetivos del MST [es] que las personas participen de las decisiones y sin educación no se puede.**"(Arajá, pág. 18).

"Aprendemos portugués, matemáticas, historia, geografía, etc.... a través de las cuestiones de nuestra lucha, de nuestra organización, en los desafíos de nuestros actos, en las negociaciones, en la investigación, en las discusiones y en el intercambio de experiencias. Se aprende con la A de *acampamento*; se aprende con la T de tierra que es el mayor sueño de los niños: vivir con sus padres en un pedazo de tierra que van a ayudar a trabajar. Eso se da en un contexto que *oportuniza* la interdisciplinariedad"³⁹³. Se aprende también de la tozuda resistencia a la precariedad de condiciones en la que se vive y estudia; al viento y la lluvia que arrasan a veces las aulas de lona negra y arruinan los materiales escolares trabajosamente elaborados; a la brutalidad de las requisas policiales. Así se aprende a volver a empezar, una y otra vez, **hasta que la tierra sea propia y la lucha continúe hacia horizontes más amplios. Los niños participan de todo esto y acumulan saberes.** También lo hacen los maestros, sobre todo los de *Primera Serie* e Inicial que viven en el campamento. Una **educación popular** que el propio Freire quizás no pudo imaginar en los comienzos de su experiencia" (Ver CEA: 392).

Una educación popular que tiene a la experiencia de la lucha como núcleo de su pedagogía; una lucha que hoy no tiene lugar en un contexto de dictadura, pero que sigue implicando un riesgo real de vida.

El desarrollo analítico de esta experiencia puede consultarse en CEA a partir de la pág. 372. Sobre ella se volverá al triangularla para analizar las condiciones de viabilidad y continuidad de las prácticas de educación popular en escuelas públicas argentinas.

393. Un testimonio recogido en el Dossiê MST ESCOLA – Caderno de educação N° 13 – Edição Especial. Documentos e Estudos 1990-2001, pág. 195.

Hasta aquí, se han comparado las prácticas orientadas al ejercicio de derechos conculcados en función de distintas categorías (grupos sociales que fueron sus sujetos y contextos territoriales, temporales y políticos en que tuvieron lugar), pero esta comparación se inició afirmando que todas ellas tuvieron en común tres cuestiones que son centrales para esta tesis: la intencionalidad transformadora y liberadora de las mismas; una dirección político-pedagógica a contracorriente del sistema de dominación y explotación vigente, y la adscripción de todas en un espacio de lucha; más allá que estas luchas adquirieran, según los contextos y los personajes centrales, diferentes modalidades y opciones estratégicas.

Otras características comunes fueron:

- Sujetos de prácticas expresivos de un conjunto sociológico heterogéneo (marginados urbanos, campesinos y aborígenes), pero que sin embargo, estaban aunados por su condición de subalternizados; subalternidad a la que habían sido forzados no sólo mediante las condiciones laborales impuestas para sobrevivir, sino a través de desplazamientos y desarraigos forzados de sus hábitats de origen.
- Casos y experiencias cuyas prácticas estuvieron sujetas a un vaivén de períodos políticos de fuerte apropiación de plusvalía y de otros de relativa redistribución, que coincidieron con momentos de mayor exclusión social y momentos de re-inclusión y fueron acompañados por tiempos de mayor represión y por otros de expansión de libertades. En este sentido y como ya se ha relatado, todos los personajes que las impulsaron vivieron la última dictadura como un parte aguas de sus vidas.
- Un sentido o propósito que, con diferentes palabras y acentos, orientó a todas ellas en la dirección de aportar a la dignificación de la vida de los niños, sus familias y grupos sociales de pertenencia, a través de distintas formas de lucha³⁹⁴.
- Hacer de estas luchas una pedagogía que, como parte del currículo total que cada caso y experiencia construyó, inició a los chicos en el ejercicio de un derecho que es la puerta de ingreso a todos los demás: el derecho a la política (un derecho que, por ser un abre puertas, ha sido escamoteado como tal por los *pícaros de la política* con minúsculas, sostenidos argumentativamente por los *fulleros y farsantes* de la nueva derecha (Nun, José: 2000:137).

394. Sentido que hizo emerger a la categoría *dignidad* como nueva categoría a precisar desde el sentido que los propios sujetos de la tesis le asignaron y desde la perspectiva de este tesista y sus referencias teóricas.

- Proyectos contruidos desde un grado considerable de autonomía en relación con las regulaciones vigentes en cada circunstancia de tiempo y lugar; más allá que algunos fueron elaborados como discursos que formaron parte de una estrategia de negociación (con fachadas a exhibir y transgresiones a disimular, en atención a necesidades específicas de niños concretos) y otros, como expresión más libre de las convicciones que los alentaron. En el período abarcado por esta tesis³⁹⁵, se han sucedido períodos de apogeo de las políticas neoliberales en educación que obligaron a eludir en lo posible dispositivos de control y homogeneización (Reformas Educativas de los '90) y otros que, al intentar alejarse de aquellas políticas, establecieron regulaciones más laxas y políticas inclusivas y re-inclusivas.
- Proyectos que fueron fruto de una construcción social y que desde los mismos relevamientos de necesidades en los que se fundaron, fueron experiencias de protagonismo y participación por parte de los sujetos individuales y colectivos que se involucraron. Así, al implicarse en la modificación de los problemas que los afectaban, alumnos, padres, vecinos y dirigentes locales vivieron experiencias educativas que pudieron hacerlos crecer como sujetos políticos.
- Prácticas que surgieron de una inversión en la dirección de la mirada pedagógica y humana: la que partió de las situaciones concretas de aquellos sujetos; identificó con ellos sus problemas; alentó su desnaturalización y problematización, y recuperó sus saberes y experiencias; adecuando a todo esto el currículo prescripto por el sistema y no a la inversa.
- Líneas político-pedagógicas que -en todos los casos- organizaron los proyectos explícitos e implícitos y que, desde las exigencias epistemológicas y prácticas de la acción, abordaron los problemas educativos de los alumnos y de sus grupos sociales de procedencia como totalidades complejas, rompiendo el formato escolar convencional, trasponiendo sus muros y abarcando situaciones que condicionaban lo pedagógico y que, a la vez, obligaban a dar a éste una dimensión política y social; siempre desde y por los chicos a todos y desde todos a los chicos.
- Esfuerzos creativos por adecuar a las necesidades e idiosincrasias de los educandos, las estructuras y modalidades organizativas del sistema, la escuela y el currículo prescripto (mediante diferentes formas de agrupamiento, disposición de los tiempos, uso de los espacios y distribución del trabajo docente).

395. Mediados de la década de los '90 hasta mediados de la primera década del nuevo siglo, con registros retrospectivos a los '70 y posteriores tomados en la presente década.

- Diseño de dispositivos muy diversos según los contextos, proyectos y necesidades estratégicas que, aún con distintos énfasis, coincidieron en tres propósitos: a) apuntalar el acceso a un derecho fundamental, el derecho a la vida; b) contribuir a dignificarla, y c) iniciar en acciones tendientes a su transformación, a través de la participación y, en general, del protagonismo de los niños y los adultos que los rodeaban, de los propios directivos y docentes y de los vecinos e instituciones de los barrios o zonas.

c) Prácticas orientadas a la construcción de viabilidad:

En distintos pasajes de esta tesis se ha hecho referencia a la cuestión de la viabilidad, como una preocupación concreta de los educadores que han sido referentes empíricos de esta investigación. Es la preocupación por modificar los problemas que afectan a los sujetos de sus prácticas; algunos requieren una resolución urgente; otros, quizás no podrán resolverse nunca; tal vez, sólo modificarse en una situación de menor gravedad o incidencia en la vida de estos sujetos. Algunos requerirán de gran creatividad; otros, de mayor audacia pedagógica; otros, de una considerable autonomía para tomar decisiones –solitarias y/o colectivas- y para persuadir a terceros en procura de apoyos y, otros, de más o menos recursos organizativos y económicos. De toda esta complejidad de confluencias dependerá, apenas, que algo se decida; luego habrá que poner en marcha una línea de acción o trabajo, y –lo que es más difícil- sostenerla en el tiempo.

En general, se trata de problemas de corto y mediano plazo; problemas acordes con los relativamente breves períodos por los que los niños transitan su vida escolar: no más de siete u ocho años, según la diversidad de contextos organizacionales de los sistemas y de los propios establecimientos, jurisdicciones y momentos históricos que ha abarcado esta investigación. Problemas que a veces no pueden ser enfrentados con esfuerzos sostenidos en el largo plazo, porque los proyectos que los abordan dependen mucho de los avatares de las propias vidas de los directivos y docentes que los impulsan.

Por esta razón, en este punto se abordarán las prácticas que estos sujetos desarrollaron para viabilizar sus proyectos dentro de lapsos de tiempo acotados. Más adelante y en la última Parte de esta tesis, está previsto un análisis sobre las posibilidades de continuidad de experiencias de educación popular en el largo plazo. Para ello, como ya se ha anticipado, se han incluidos algunas que estuvieron y aún están contenidas en procesos más amplios al escolar: organizaciones y movimientos sociales.

Como de inmediato se verá, no todas estuvieron específicamente orientadas a

construir la viabilidad de acciones y proyectos; muchas tuvieron también una intencionalidad pedagógica. Sin embargo, de lo que ahora se trata es poner en foco sus consecuencias en término de generación de posibilidades; incluso más allá de la total conciencia de sus impulsores.

Actitudes que viabilizan...

En este sentido, lo primero que ha surgido a la observación ha sido un núcleo de actitudes que se consideran decisivas en términos de construcción de viabilidad: la de transgredir frente a la arbitrariedad de la norma, cuando se lee que ésta perjudica los intereses de niños concretos, y la de arremeter con valor, pero sin temeridad, cuando hay que enfrentar riesgos reales a favor de estos, superando miedos.

Estas actitudes se han manifestado en un amplio gradiente que va, desde el trabajo silente en dictadura de los militantes de El Sauzalito (*desviaciones con efectos acumulativos, "creatividad de la acción-con-clinamen"*, como describe Boaventura de Sousa Santos en la obra ya citada), hasta la *ruptura dramática* que expresaba un militante del MST, cuando con calma convidaba un mate y advertía:

"aquí a veces se muere"(Arajá, pág. 37), en CEA: 389.

Al interior de este amplio espectro están contenidas: la actitud saludablemente transgresora de Carmen y su equipo en la periferia santafecina, al sostener sus GAR (Grupos de Apoyo y Recuperación); el "maestro J" de Florencio Varela que, con sus cajas de útiles compartidos y trasponiendo límites, proponía:

"romper con el parámetro único de propiedad privada, lo mío es mío, y establecer criterios más solidarios"(Maestro "J", transcripción de audio), en CEA: 314.

...y del director de "Limay", cuando interpuso un amparo judicial contra las autoridades del sistema educativo provincial de las cuales dependía, para lograr que éstas desistieran de levantar el centro de educación primaria para adultos que funcionaba en su establecimiento (CEA: 278).

También había que luchar contra los prejuicios culturalmente instalados que frenaban proyectos y legitimaban explotaciones (a veces desde la simple ignorancia). A esto se refería el director de la escuela mocoví de Recreo, cuando

describía las condiciones de trabajo de familias aborígenes en las quintas santafecinas:

"...el trabajo de las quintas que es el trabajo más pesado, de estar doce horas agachado con el lomo bajo el sol no es para cualquiera, entonces, desde el punto de vista del reconocimiento de la otra cultura, decir que el indio es vago es realmente por desconocimiento" (V3, pág. 5), en CEA: 178.

Descentramientos que posibilitan...

Por ello, el esfuerzo por descentrarse de las propias referencias culturales, ya descrito para estas experiencias, fue una condición decisiva para invertir la lógica pedagógica dominante y elaborar proyectos desde la idiosincrasia y necesidades específicas de los niños en cada situación territorial. Más aún, fue determinante para la viabilidad de proyectos realmente populares.

Esta apertura inicial para *salir de sí* y abrirse al otro diverso para poder comprenderlo, llevó a muchos docentes a revisar su historia de formación. También a salir físicamente del propio territorio cultural y viajar al del otro, a veces muy distante, para hacer posible las adecuaciones curriculares profundas.

Esto ha implicado a veces tomar distancia de cierta tendencia de la cultura occidental a *mitificar lo mítico*, en lugar comprender una sabiduría milenaria construida –entre otras cosas– desde una relación con la naturaleza que Occidente perdió hace siglos.

Así, una docente pudo darse cuenta del saber contenido en el dibujo de un papá analfabeto:

"...mirá: una vez me pasó con un papá que no sabe escribir, que me mandó dos dibujos. Uno de ellos era el dibujo de dos aves, un árbol, una serpiente y una persona....le pregunté a A... [Jefe de la Comunidad Mocoví] si eso podía tener un significado, un sentido; me explicó que se trataba de un ave que ve que el hombre está en peligro porque tiene la serpiente cerca; entonces le trata de avisar al hombre que se separe del peligro..." ("M", en K4, pág. 5), CEA: 179.

Iniciativas contagiosas, convocantes y articuladoras de múltiples apoyos:

Los personajes de estas experiencias y sus proyectos trascendieron en el *boca a boca* local por haber sido muchas veces transgresores e intransigentes en la

defensa de los derechos de los chicos. Como ya se ha relatado, estas características tornaron contagiosas sus iniciativas y lograron convocar apoyos de estudiantes, militantes, vecinalistas y profesionales, generando un círculo virtuoso de refuerzo a su viabilidad. También esto facilitó que dichos proyectos pudieran articularse con otros, en una relación de mutuo sostén y refuerzo: con terceras escuelas, centros de salud, iglesias, grupos políticos, movimientos sociales, programas universitarios, acciones sindicales, etc.; cada uno con una incidencia diferente, según los contextos de tiempo y lugar.

También esto inducía a un mayor involucramiento de algunos docentes, para los cuales este estilo de trabajo institucional, como expresaba el joven maestro de la Escuela "Peña", era **"absolutamente novedoso"**, CEA: 80.

Y en este estar

"todo el tiempo en contacto con la gente" (Ibídem) (...) "codo a codo con la gente, que intentaba, fuera y dentro de la escuela, construir viabilidad a los procesos de movilización y organización que implicaban cualquier intento de solución, aún paliativa, de los problemas" (CEA:90),

...se avanzaba en procesos de participación que, además de aportar a un propósito democratizador sustantivo, se constituían en sí mismos en estrategias que promovían la apropiación social de los proyectos escolares y su autoprotección. Así lo testimoniaba Carmen cuando describía el entorno de violencia creciente en aquella periferia santafecina en el año 2003:

"...la escuela es parte de ellos, ellos la sienten propia por eso la cuidan y la protegen, que es lo que yo veo cuando hay tanta violencia en contra de las escuelas, ¿no?, uno empieza a plantearse esto: ¿qué es lo que pasa?; porque nosotros no tuvimos esa experiencia de tanta violencia, de..., y la P... no lo tiene hoy 2003, no lo tiene, al contrario, el barrio sí se ha puesto violento pero la escuela sigue como protegida, es decir, ahí hay algo simbólico muy importante, muy importante..." (C3, pág. 13), en CEA: 78-79.

Sin habérselo propuesto, también constituía un refuerzo imponderable para la viabilidad, el haber situado en el lugar de referentes para la propia formación de los docentes a aquellos que en otros contextos siempre fueron *los nadies* (como los denominaba Galeano). Tal fue el caso de la Escuela "Somos", que recurría al

Consejo de Idioma (conformado por ancianos de la comunidad) como asesores naturales de los maestros, en su esfuerzo por comprender la cultura mocoví.

Sin embargo, como ya se ha advertido, estos procesos participativos no deberían conducir a su idealización. Ellos debieron construir su propia viabilidad a pesar de las resistencias internas (proporciones importantes de docentes que en algunos casos no estuvieron dispuestos a involucrarse con el grado de compromiso que aquellos implicaban) y externas (las presiones de autoridades locales y referentes de un orden conservador).

Contextos y emplazamientos territoriales que facilitan y dificultan viabilidades...

Comparando su trabajo en la Escuela "Peña" con otras experiencias previas, Carmen destaca las mayores dificultades que tuvo que enfrentar. En lo que se refiere a los niveles de politización relativa en cada barrio, recuerda:

"...la mayoría de la gente que conducía esas instituciones estaba muy marcada por situaciones de participación política – partidaria. -Sí. Eso fue un hecho muy importante. Fijate, muy diferente de Santa Rosa de Lima, en los años 83, que también en el resurgir de la democracia había, este..., participación política – partidaria, pero mucho más variada. Acá (en la escuela P...) se dio mucho de..., del sector justicialista." C2, págs. 4 y 5),

...como si esta menor variedad de matices y adscripciones ideológicas le quitara riqueza a la participación social del entorno y obligaba a marcar los límites para desalentar cualquier intento de utilizar la escuela con propósitos de proselitismo partidario.

También planteaba mayores restricciones la ubicación de la Escuela "Peña" en relación con la anterior:

"...la escuela Santa Rosa tenía una "ventaja", entre comillas, que era que estaba metida dentro del barrio, absolutamente dentro del barrio, en la zona sur de Santa Rosa de Lima, creo que es la zona más pobre, y la escolita estaba ahí metida, ahí adentro, vos tenías que meterte ocho, diez cuadras, no recuerdo bien cuánto para llegar a la escuela (...)los ranchitos de alrededor de la escuela se fueron transformando en pequeñas casas de material y eso era porque había como

otro clima, había algo que era convocante y que crecía, que era la escuela, entonces, no sé cómo se llama eso, un sociólogo debe saber, pero era una especie de contagio, ¿no?; pero bueno, la escuela estaba como metidita dentro del barrio; la escuela P..., vos viste, está sobre una avenida[refiriéndose a que en cierto modo es periférica en relación con algunos de los barrios de su zona]" (R, pág. 11), en CEA: 81-82.

La misma centralidad simbólica y territorial tenía la Escuela "Somos", dentro de la comunidad mocoví de Recreo, y la del Campamento "Jair Antonio Costa" del MST.

Viabilizar los proyectos desde su construcción:

Vistos desde una perspectiva micropolítica, cuando los proyectos escolares se socializan suelen operar "como portavoces de los ideales de la institución; organizadores legitimantes de sus prácticas socio-institucionales, y conformadores de un 'nosotros' institucional (Zoppi, Ana: 2004).

"yo digo: el trabajo, la propuesta, el proyecto nuclea, y hay que generar estrategias de participación" ("MC", págs. 10 y 11), en CEA: 304.

En este compartir, los propósitos que se alientan suelen ganar en viabilidad.

Pero...

"cuando estos textos dejan de ser un documento interno y se formalizan para ser elevados a las autoridades educativas a través de un itinerario jerárquico, se convierten también en un discurso con el que se negocia dentro de una red de relaciones de poder. Por ende, ellos adquieren los rasgos y énfasis con los que la institución quiere mostrarse. En este sentido, los proyectos formales suelen enmascarar e incluso ocultar algunos de sus aspectos sustantivos y las gestiones que los implementan, disimular sus verdaderas prioridades"; en CEA: 282.

Tal ha sido el caso de los proyectos ya comentados de las escuelas "Peña" y "Somos"; una incorporando alusiones a una controversial "calidad" de la educación y omitiendo toda referencia a su eje de trabajo en materia de derechos humanos; la otra, dejando de mencionar el carácter intercultural de su propuesta pedagógica.

En este sentido, los proyectos -como parte del discurso con el que se negocia-

también se convierten en un recurso táctico dentro de una estrategia de construcción de viabilidad³⁹⁶.

En cuanto a la viabilidad de la construcción social de los proyectos, en particular al interior de las propias instituciones, conviene tener en cuenta la experiencia de la directora y vice-directora de la Escuela de Allen:

“Luego de un vano intento por abordar la cuestión del proyecto desde un plano teórico, encontraron el camino más adecuado en las emergencias concretas que las recibieron. Habían llegado a la escuela en medio de una inundación. Sin edificio y con 10 familias evacuadas debieron pedir auxilio” (CEA: 263).

Y no sólo la construcción del proyecto encontró así un canal de viabilidad, sino que permitió que todos los sujetos de la escena escolar, incluyendo a las familias y vecinos en general, se reconocieran, estrecharan sus vínculos en la emergencia y se fortalecieran como actores en la apropiación de aquel proyecto.

Múltiples estrategias y un solo propósito: viabilizar proyectos...

Para ilustrar esta diversidad, se habrá de recurrir ahora a una sucesión de viñetas que muestran instantes de historias en la que sus protagonistas son vistos ensayando distintas vías para el logro de sus propósitos político-pedagógicos. Se trata de recortes de relatos más amplios (Cantero, Germán: 2015), pero que, en este marco, se consideran suficientes. Algunas se orientaron hacia la factibilidad de iniciativas internas; otras, apuntaron a sortear obstáculos y resistencias que encontraron en el afuera de las escuelas:

“El sol alumbra el patio de la escuela de El Sauzalito en aquella mañana del 12 de octubre de 1997. Afuera 40 grados de temperatura calientan las calles reseca y el polvo que las cubre. Todos festejan el día del “Descubrimiento” con la penosa coreografía de una pedagogía colonizada. Una maestra, [Milagros] en cambio, con su grado de niños de la etnia wichí desafía a todos proponiendo una lectura antagónica. Sus chicos reafirman, en su lengua, que su cultura ha sobrevivido y que sus familias ya no son meras sombras que mendigan por la selva. Esa maestra es la segunda generación de aquellos militantes, que sobrevivieron a la última Dictadura con sigilo y perfil bajo, tratando de aportar a su sobrevivencia cultural y material cuando la lucha era suicida. Ha sabido

396. Pero cuando este rasgo se acentúa, para ver más allá de la fachada conviene atenerse a lo que los propios sujetos de la institución revelan al respecto, en espacios de interlocución más reservados, informales y coloquiales.

de sanciones pero pronto tendrá su propia escuela; más adelante formará a cientos de docentes en una pedagogía bilingüe y bicultural y, con la madurez de la democracia muchos de sus ex alumnos, ya adultos, volverán a estar en condiciones de retomar olvidadas luchas.

“Por los mismos años, en una escuela de la Provincia de Santa Fe para niños de la etnia mocoví, director y vicedirectora confrontan dos posturas pedagógicas y políticas: el primero se empeña en negociar con el partido gobernante – su partido- y con el sistema educativo para lograr que la asistencia llegue a la escuela y al barrio con viviendas, atención sanitaria, trabajo más digno, nuevo edificio escolar y reconocimiento de un proyecto de educación bilingüe y bicultural con participación de la comunidad aborígen. La otra, militante indigenista, sostiene que sus niños y esta comunidad deben reclamar como sujetos de derecho y no como asistidos. En lo inmediato, triunfa el primero, pero puesto en perspectiva, se impone la sabiduría de los aborígenes que, con otros tiempos y más cintura política, creen que los logros sociales vendrán de la mano de la identidad que la escuela, más allá de sus disputas, ayudó a conservar.

“También en Santa Fe, a orillas del traicionero río Salado y en la periferia de la Capital provincial, una directora, heredera de la tradición política y militante de los años '70, con el apoyo de un equipo compacto, combina dos estrategias: movilizar a los actores individuales e institucionales de la zona en apoyo del proyecto de la escuela y en el reclamo por sus propias carencias sociales y ambientales y, al mismo tiempo, negociar para transgredir sin confrontar con el poder del sistema y lograr adecuar la organización escolar y curricular oficial a las necesidades de sus niños. Mientras tanto, resiste a todos los intentos de cooptar su voluntad por parte de las autoridades nacionales y provinciales y los transforma inteligentemente en apoyos al proyecto localmente consensuado.

“Ha transcurrido casi una década de aquellas experiencias en pleno auge neoliberal; el contexto nacional se ha modificado y, poco a poco, un nuevo discurso y algunos cambios políticos intentan tomar distancia de los años '90. En la Patagonia argentina, [dos] escuelas proponen estrategias diferentes: El director de una de ellas es un dirigente sindical que combina un estilo combativo de gestión con una enorme sensibilidad por el sufrimiento de los niños y sus familias. Quizás su condición de poeta y músico tenga que ver con ello. La directora de la otra escuela, apela a las alianzas más originales para sumar apoyos a la lucha por los derechos de los chicos (entre ellas, con las trabajadoras sexuales del barrio) y no ha vacilado en compartir las carencias de sus vecinos cuando quiso dar muestras de su compromiso, aún en el momento de parir.

“En la bella ciudad de Bariloche que oculta cerro arriba sus suburbios de miseria, una organización civil de militantes de la Teología de la Liberación ha construido, apelando a todo tipo de ayudas, incluido el apoyo estatal, ocho escuelas públicas de iniciativa social para todos los niveles; al tiempo que lidera desde hace años múltiples reivindicaciones sociales de los vecindarios: trabajo, titularidad de la tierra, viviendas, servicios de salud y saneamiento, etc. Pedagógicamente, ha optado por no intervenir directamente en relación con la cultura violenta que prima en su entorno. Ha preferido constituirse, puertas adentro, en una alternativa no confrontativa de convivencia solidaria en relación con lo que predomina en el afuera. Complementariamente, desde su radio FM y desde los medios locales se expide permanentemente sobre las problemáticas que afectan la cotidianeidad de la sociedad local, sean éstas regionales, nacionales o internacionales.

“Más allá de la frontera, en el sur de Brasil, una escuela ubicada en el Gran Porto Alegre, en un campamento del MST, se constituye –como otras dos mil del movimiento– en el centro simbólico y físico que acompaña otra lucha mayor: la lucha por la tierra y por sembrar una cultura agroecológica sustentable en corazón de la cultura global. Su estrategia combina la negociación con la coacción legítima sin violencia física. Escuela y movimiento se constituyen como una experiencia total omnilateral de educación popular, que pretende ser garante de la continuidad de esa lucha (...) Es una experiencia que por su dimensión y eficacia política no ha pasado desapercibida para el poder hegemónico; éste busca por todos los medios judicializar aquella lucha para tornarla formalmente ilegal.

Estilos de gestión que posibilitan:

Si bien parte de estos estilos se han podido inferir de los relatos precedentes, cabe aún incorporar algunos testimonios más específicos.

Algunos estilos de gestión estaban asociados a fuertes liderazgos y de éstos parecía depender la eficacia inicial en los logros. Pero todos eran conscientes que para sostener proyectos debían crecer en autonomía. Refiriéndose a la personalidad carismática de Carmen, la directora santafecina, una de las maestras más antiguas recuerda:

“Ella nos motivó, nos allanó el camino”...

Pero, al interrogarla sobre las cuestiones que habría que seguir trabajando, Silvana, responde:

"Que el grupo de maestros funcione de manera autónoma...Quiero que cortemos el cordón con Carmen. Ella no puede estar en todo. (P7., pág. 5), en CEA: 73.

Lo mismo perseguía en relación a su propia gravitación en la escuela, Lanín, la directora mapuche:

"...uno, no puede ser imprescindible, sino, no genera nada en el lugar, sino, siempre están pendiente de uno; entonces yo quiero que(...)la gente por sí misma se pueda valer, que los alumnos por sí mismos se puedan valer, que no tengan la necesidad que yo esté, sino que sepan hacer el trabajo porque ya lo aprendieron y lo sigan haciendo..." (Ibídem, pág. 18). **Que dejen atrás también la cultura del asistencialismo "... esto de proyectar proyectos con la gente, **que sepan que pueden entre ellos salir adelante**" ("L", página 18), en CEA: 325.**

Sin embargo, más allá de las gravitaciones relativas de los personajes centrales de estas experiencias, todos estaban convencidos que los logros estaban también asociados a un modo de vincularse con los colectivos escolares y sus entornos sociales:

Algunos, como Marta y Milagros en *El Impenetrable*, entendían que había que *emparejar la propia vida* con la de la gente para ser creíbles, *compartir y acompañar*; *poner el cuerpo* como lo entendió Daniela, en sus primeros trabajos en Río Negro. Otros, como los militantes de "Gente Nueva" en Bariloche, no creyeron que fuera necesario compartir literalmente las condiciones de vida de los vecinos para poder ponerse en su lugar y comprender sus sufrimientos y reclamos. Se asumían como gente de clase media que decidía qué compartir y desde dónde pararse para brindarse a los demás. Su proyecto surgió y se viabilizó entonces desde lo que "dialécticamente (...) ha determinado esta relación" (Salese, A. y otros, op. cit., pág. 63), en CEA: 365.

Como ya se ha relatado, no se trataba de conductas impostadas sino surgidas de un modo genuino de ser y por ello contagiaban y movilizaban; en otras palabras, la viabilidad de sus proyectos no se construía –como ya ha distinguido en los desarrollos teóricos al respecto- a través de *técnicas de gestión*, sino de la capacidad de comunicar su propia autenticidad.

De cualquier manera, estas construcciones sociales no fueron fáciles ni estuvieron exentas de conflictos y discusiones; más aún, requirieron un arduo aprendizaje al respecto.

En este sentido, la directora de la Escuela de La Matanza recuerda estos aprendizajes, con motivo de una larga lucha para obtener un terreno que albergara el futuro ciclo secundario:

"El debate abarcó desde los fundamentos hasta las tácticas: "¿Qué hacemos para que el barrio conozca las razones de nuestras acciones, cómo mejorar un texto, cómo hablo frente a una cámara de TV, cómo frente a una entrevista radial, cómo hacemos para que el periodista, en caso de que así sucediera, no oriente la entrevista a otros objetivos que nos son los nuestros; porque eso..., los punteros políticos nos mandaban, digamos, a la lacra periodística para ver si después en el comedor funcionaba bien (...) cuando el objetivo era el terreno. Fue la escuela, y lo es toda vez que sea necesario, lugar de encuentro para reunirse, para resolver algún conflicto del barrio, entonces el lugar de las asambleas del barrio es en la escuela" ("MC", ENCUENTRO 2004, pág. 14), en CEA: 303.

Y sobre el debate acerca de las estrategias de lucha que había que consensuar entre padres y docentes, la misma directora decía con vehemencia:

"es más fácil, desde nosotros docentes, pensar en la estrategia y decirles: 'papás, hay que hacer tal cosa!!', a darse un tiempo de escuchar y que los padres discutan a ver cuál es la estrategia pertinente (...) lleva tiempo, tenés que escuchar cosas con las que no estás de acuerdo (...) aprender a negociar y ver porque si realmente queremos que forme parte de... habrá que ceder, habrá que avanzar, habrá que retroceder, o habrá que pararse!" ("MC", págs.- 10 y 11), en CEA: 304.

Concreciones que a su vez posibilitan y potencian otros logros...

Así lo sostenía Daniela cuando, en un relato ya transcrito, enumeraba las múltiples concreciones que, junto a los vecinos, estaban posibilitando el ejercicio de derechos básicos de los chicos y sus familias y, a su vez, abriendo mayores horizontes para otros logros; así lo testimoniaba también Lanín, la directora de la Escuela "Del Peñón", cuando en relación con los logros pedagógicos destacaba cómo estos revertían en los docentes:

"mirá, mi hijo ha mejorado y te lo agradezco, te digo que, bueno..., que sigan así' (...) Y todo esto revierte en que los docentes revaloricen su trabajo" ("L", pág. 6), en CEA: 325-326.

Sin embargo, algo todavía más contundente como indicio de logro, no sólo para alentar a una gestión o estimular a los docentes, sino quizás para marcar un punto de inflexión en el futuro incierto de una vida adolescente, se resume en el siguiente relato del maestro Reynaldo³⁹⁷:

"uno de los pibes había faltado y por ahí..., en realidad venía faltando y por ahí ya... yo había hablado con los padres, con la mamá, viste, le parecía que no iba a venir más, tuvo muchos problemas con la ley ese chico, bueno, estaba faltando mucho, y estábamos en el medio de la clase, a la siesta, y se aparece en la ventana el pibe, saluda, qué sé yo, así, con la mano y se queda ahí en la ventana, yo en un momentito me acerco a él y estaba llorando, un chico..., no era..., era de 8° y grande, habrá tenido 16 años..., y era un pibe bravo, un pibe que no era fácil de arriar [sonríe], bueno..., los dejé a los pibes, me fui afuera con él y habían... acababan, a dos cuadras de la escuela, de matar a un amigo suyo y él estaba en ese momento con él y la policía lo estaba buscando a él y a otros más, y él fue a la escuela, el único lugar al que fue porque..., y fue a llorar, porque no tenía nada que ver..., porque en realidad el que habían matado era un amigo con quien él estaba, pero la policía lo estaba buscando. Digo..., te digo esto porque la escuela no era solamente el lugar donde iban a aprender algo, sino que la escuela funcionaba, me parece a mí, como un lugar convocante, como un lugar en el que si un grupo de vecinos quería reunirse por algo sabía que la escuela estaba dispuesta, que la escuela estaba abierta para reunirse, para organizar, para hacer lo que tenían ganas de hacer, que la escuela era un lugar que se los escuchaba, que la escuela era un lugar donde podían encontrar algún tipo de... si necesitaban algún tipo de orientación, por lo menos era un lugar abierto para escucharlos" (R, págs. 16 y 17), en CEA: 79-80.

Un relato que habla por sí mismo y marca la diferencia entre una sociedad que, a través de una escuela y de un maestro, abraza y contiene a una vida joven

397. Responsable del área de lengua y literatura para los chicos del "GAR" de la Escuela "Peña", a orillas del río Salado, en la periferia inundable de la capital santafecina.

y otra sociedad, la que lo busca para convertirlo en *un desechable*. Este es el relato de un maestro que, vale la pena reiterar,

"...tenía como horizonte la formación de un ser pensante (...), de un pibe que conozca sus derechos, que conozca sus obligaciones, que aprenda a pelear por sus derechos, que aprenda a pelear por lo que le corresponde..." (R, pág. 13), en CEA: 95-96.

A esto apuntaba también el proyecto y las prácticas de gobierno escolar que lo contenían y que estaban orientadas a conocer a *estos pibes*, a iniciarlos en el ejercicio de derechos cercenados y a tratar de dar a estas experiencias la mayor continuidad posible.

PARTE III

ANÁLISIS DE LA ESPECIFICIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL CONJUNTO DE LAS PRÁCTICAS Y DE SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD:



PARTE III

ANÁLISIS DE LA ESPECIFICIDAD Y SIGNIFICATIVIDAD POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL CONJUNTO DE LAS PRÁCTICAS Y DE SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD:

En la Parte precedente se han recorrido distintas modalidades de prácticas de gobierno escolar, desde la pretensión de presentarlas luego como parte de un currículo total de educación popular en escuelas públicas. Las mismas han sido analizadas transversalmente, tratando de encontrar –en un segundo circuito hermenéutico– similitudes y diferencias entre casos y experiencias que han trabajado con sujetos sociales ubicados en colectivos socioculturales muy distintos y en situaciones de tiempo y lugar a veces distantes.

Se ha intentado así, trascender los aportes cognitivos de estos casos y experiencias en sí, para privilegiar los emergentes comprensivos-explicativos de todo el conjunto empírico; en un intento de ofrecer algunos desarrollos teóricos capaces de contener sus diversidades en una mirada que los ilumine como totalidades complejas e interpelantes, aún en sus contradicciones.

Ha llegado entonces el momento de argumentar si este conjunto de prácticas, identificadas en Argentina, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas; es decir, el momento de defender la tesis central de este proyecto de investigación.

Con este propósito, se procurará primero analizarlas desde su especificidad, distinguiéndolas de aquellas que, como las de educación ciudadana³⁹⁸, expresaron opciones menos exigentes o más amplias en términos político-pedagógico, aun considerando los bordes lábiles –siempre en movimiento– que separan las experiencias alternativas de las de ruptura u oposición.

Luego, se tratará de ubicarlas en relación con los sentidos que se han considerado característicos de la educación popular de raigambre latinoamericana y argumentar acerca de la significatividad político-pedagógica de sus procesos; desde sus propósitos hasta sus prácticas de iniciación en el ejercicio de derechos, en particular del derecho a la política. Este será entonces, el cometido del Capítulo 1 de esta Tercera Parte.

En el Capítulo 2, se abordarán las dos sub-tesis, ambas orientadas a intentar

398. El caso de la Escuela "Huellas", ubicado en la ruralidad entrerriana y reservado para realizar estas distinciones.

comprender/explicar cómo estas experiencias fueron posibles: a) desde las historias de vida de sus protagonistas centrales (que incluyen sus procesos de socialización primaria; sus trayectorias educativas; sus protagonismos sociales; sus opciones ideológicas; sus modos de entender y asumir la docencia y la función directiva; sus capacidades para construir poder y legitimidad, logrando considerables niveles de autonomía relativa e, incluso, algunos indicios de rasgos de personalidad), y b) desde un análisis comparado de sus diferentes niveles de vulnerabilidad y permanencia, según sus posibilidades de apoyo y, sobre todo, de contención o no en organizaciones y movimientos sociales.

CAPÍTULO 1

Análisis de la especificidad y significatividad político-pedagógica del conjunto de las prácticas:

a) Las prácticas desde su especificidad:

Manteniendo el criterio de argumentar siempre desde la empiria para luego, sí, confrontar lo que emerja con las referencias teóricas a las que se ha ido apelando a lo largo de esta tesis, se distinguirán aquellas prácticas que se han considerado propias de la educación popular en escuelas públicas, de otras que pertenecen a un *recorte más amplio*: las de educación ciudadana.

A tal efecto, se apelará a las que fueron analizadas en *"el caso que no fue"* y que en su momento se apartaron precisamente con este propósito, por considerarlas formando parte de un grupo que, sin dejar de ser el resultado de perspectivas críticas y estar inscriptas –al menos implícitamente– en el campo de las luchas por los derechos de las clases populares, no se ajustaron a las condiciones más exigentes que se han planteado para las primeras en el marco de la tradición latinoamericana.

En este sentido y como ya se ha expresado en este texto, no existe una línea que separe con claridad meridiana a las prácticas de educación popular de otras que se designan como de educación ciudadana crítica, ya que –en muchos casos y según los contextos de tiempo y lugar– esta línea es más bien una cornisa móvil.

Sí es posible afirmar que una de las marcas identitarias de las primeras es la de haber surgido de invertir, radicalmente, el punto de partida y fundamento de sus proyectos pedagógicos, iniciándolos desde el conocimiento de las necesidades y problemas concretos de los niños que, en cada caso, pertenecen a un grupo específico de las clases populares (subalternas, en el contexto de esta tesis). Es decir, ya no desde el currículo prescripto como organizador y orientador genérico de las prácticas, sino desde la situación singular de cada conjunto de niños a la que dicho currículo debe ser adecuado. Y, para esta adecuación, debe primar el compromiso ético-político y pedagógico que dicha situación particular y sus problemas suscitan a la mirada crítica de directivos y docentes también situados.

Si el currículo prescripto y las políticas educativas que lo sostienen respaldan esta adecuación, tanto mejor; si en alguna medida la contradicen y dificultan, cabe a estos educadores asumir el riesgo de priorizar el derecho de cada colectivo

infantil a una pedagogía liberadora, por encima de cualquier argumentación estatal basada en razones de *governabilidad* (razones que suelen ser los eufemismos con los que el discurso político camufla sus verdaderos propósitos: reproducir una educación que hegemonice subjetividades y naturalice explotaciones).

El otro rasgo distintivo o marca de identidad de las prácticas de educación popular en relación con las de educación ciudadana, es el de haber posibilitado procesos que, habiéndose iniciado precisamente en la desnaturalización y desalienación de las conciencias, culminaron en la iniciación de estos chicos, sus familias y sus entornos sociales en alguna forma de lucha por el ejercicio de sus derechos conculcados, previo aliento a la movilización y organización colectiva de los mismos.

En el caso de la escuela "Huellas", apartada como expresión de una educación ciudadana crítica, aquella *inversión radical* no se produjo, sólo se desarrollaron proyectos específicos paralelos al currículo prescripto (ver CEA, desde la página 233 en adelante)³⁹⁹. Tampoco la directora y los docentes asumieron un compromiso con el colectivo comprendido por cada proyecto, sólo con los niños y adultos específicamente afectados como individuos, sin hacer explícita su pertenencia a una determinada fracción de clase popular.

Solamente en el caso del proyecto "Historias y voces de mujeres campesinas", las prácticas de educación ciudadana en los derechos de género, tuvieron un atisbo de educación popular, al buscar la complicidad de las mujeres adultas de la zona (madres y abuelas), pero siempre a través de la mediación de las alumnas y sin ahondar en los conflictos subyacentes. Aquellos que, desbordando el ámbito de lo familiar (en el que las relaciones de género están todavía enraizadas en los sedimentos de una vieja cultura patriarcal), avanzan hacia las cuestiones más amplias que las comprenden: las que atañen a la distribución del poder en la sociedad como soporte de la hegemonización cultural, la subalternización social, la dominación política y la explotación económica. En todos estos modos de ejercer el poder, las relaciones e identidades de género se combinan con otras, como las de "raza", clase, etnia, religión, etc., que las atraviesan transversalmente y las refuerzan en términos de discriminación-inclusión.

En relación con otro de los proyectos seleccionados para diferenciar aquellas

399. Los proyectos fueron nueve, algunos, continuidad de años anteriores y otros nuevos. En la investigación que sirvió como información secundaria para esta tesis (2004-2008), estos proyectos sirvieron de base para un trabajo de investigación participativa orientado a una resignificación crítica de los mismos. En el texto CEA se seleccionaron tres de ellos: "Historias y voces de mujeres campesinas", "Memorias de la dictadura en el campo" y "Conservación del suelo y contaminación".

dos modalidades de educación (popular y ciudadana), el de "Conservación del suelo y contaminación"⁴⁰⁰ fue el que permitió este deslinde con mayor claridad: mientras las conversaciones con los docentes se mantuvieron dentro de los temas que venían siendo abordados en años anteriores, como ser las técnicas de conservación del suelo fértil ante la permanente erosión hídrica, ninguna alarma se encendió. Pero éstas comenzaron a sonar cuando a estas preocupaciones

"...se incorporaron al debate con los docentes⁴⁰¹ problemas tales como: la degradación de la capa fértil por la siembra de soja devenida en monocultivo; el uso de agroquímicos asociados a este commodity, que son contaminantes de la napas freáticas y tóxicas para los humanos y animales⁴⁰²; la exclusión de facto al derecho a la tierra, como situación naturalizada por una parte de los alumnos y sus familias, todos ellos participantes de estos trabajos escolares desde el lugar de hijos de peones, pescadores, hacheros o desocupados subsidiados" (en CEA:241).

Sin expresarlo de esta manera, directivos y docentes dejaron en claro que una cosa era plantear opciones alternativas sobre un conjunto de derechos en un medio conservador (para las que contaban con el respaldo de las políticas educativas provinciales de entonces) y otra diferente era confrontar con los intereses del poder local y con cuestiones que ni siquiera ellos mismos se habían planteado, como los derechos sobre la tierra que se trabaja.

En cuanto a los procesos político-pedagógicos propiamente dichos que se consideran específicos de la educación popular y no necesariamente de la educación ciudadana, cabe recordar que, en los casos y experiencias estudiadas, éstos comenzaron por reconocer las situaciones y problemas de sus niños

400. Un evento escolar instituido desde el año 2000 por el Consejo General de Educación con características de fiesta provincial, a instancias de un investigador norteamericano (Meter Feisinger) que buscaba alentar en los niños una cultura ecológica a través de una modalidad de enseñanza que había denominado "la ecología en el patio de la escuela" (EEPE).

401. Dentro de la dinámica de investigación participativa que se pactó con los docentes en el proyecto de investigación (2004-2008) y cuyos relevamientos formaron parte de la información secundaria que se incorporaron al *amasado empírico* de esta tesis.

402. "Algunas maestras residentes en la zona recordaron en este contexto a un médico de una localidad próxima que, desde una FM local, había advertido sobre los efectos de dichos agroquímicos en la fertilidad, embarazo y mortalidad perinatal de la población rural del Departamento Paraná. Sin embargo, al proponerles invitar a este profesional a la Escuela y mostrarles una publicación prestigiosa que había recogido estas denuncias ("Le Monde Diplomatique", Buenos Aires, Abril 2006, pág. 6), estos señalaron que el médico había sido presionado para que cesara en estas denuncias y dieron a entender que ellos podrían correr igual suerte. En sus expresiones dejaron en claro que trabajar estas cuestiones los ubicaba "en una posición de tácita desautorización de algunas familias de alumnos, cuyas condiciones materiales de vida habían mejorado abruptamente a partir, precisamente, de la rentabilidad del cultivo de soja" (en CEA: 236).

Educación
ciudadana sí,
Educación
popular no



y grupos sociales de procedencia, trasponiendo los muros de las escuelas y realizando lo que constituyó un relevamiento permanente⁴⁰³ de aquellos. Algo muy diferente, por sus propósitos, sistematicidad y amplitud en términos sociales, de la práctica habitual de la Escuela "Huellas" (común a otras escuelas de campo) de visitar las casas de los niños inconcurrentes para interesarse por ellos y procurar que volvieran a la escuela; una práctica que se mantenían dentro de los límites de los propósitos de inclusión:

"La práctica institucional que se denominó para los otros casos 'relevamiento permanente' y que consistió en recorrer casi permanentemente el espacio social de sus alumnos, para situarlos y reconocerlos, y desde ahí desnaturalizar sus situaciones, comprenderlas, problematizarlas y, si cabe, aportar a su transformación, no tuvo lugar en la experiencia de la Escuela "Huellas". Sí, apertura para la escucha; **"me voy a callar y voy a empezar a escuchar, y eso fue lo que hice"**(Lhv1, pág. 7), decía la directora refiriéndose a sus inicios en la gestión. También, la disposición que ella definía como *'misionera'* para visitar las casas de los alumnos inconcurrentes o enfermos e interesarse por ellos, tratando que volvieran a la escuela", en CEA: 253.

En otras palabras, las prácticas de gobierno escolar de la Escuela "Huellas" alentaron el abordaje crítico de los derechos infantiles y humanos en general, pero no hicieron de los múltiples problemas de los niños y sus familias, algunos muy graves y dolorosos, objetos de desnaturalización y problematización (excepción hecha de los de género). Por ende, toda la secuencia posterior relativa a procesos colectivos de adecuaciones curriculares y construcción de proyectos y/o puesta en marcha de acciones demandantes de cambios al respecto no tuvo lugar.

Por ejemplo, las relaciones con las familias de los niños y con el entorno social en general que estos relevamientos generaron y que en todos los casos devinieron en modalidades de participación democratizadoras de sus proyectos político-pedagógicos y de sus gestiones, tuvieron en la Escuela "Huellas" orígenes y tratamientos diferentes: algunos proyectos se generaron en el calendario escolar; otros, en eventos instituidos para el ámbito rural, y otros sugeridos por el equipo de investigación, en un intento de trabajarlos a todos desde un esfuerzo compartido de resignificación crítica, cuyos logros fueron dispares⁴⁰⁴.

403. Tomando la denominación que en uno de los casos se le dio.

404. Al respecto pueden consultarse las conclusiones del Informe de Investigación ya citado, en

Sólo el proyecto relativo a las condiciones de vida de las mujeres en el campo tuvo un propósito similar al de las demás experiencias, pero la relación con aquellas mujeres estuvo, como ya se ha consignado, mediada por las alumnas de la escuela, es decir: por sus hijas, nietas o sobrinas y con una participación sólo tangencial de los alumnos varones.

Por ello, la relación con las familias de los estudiantes y el entorno social de vecinos y otros referentes, no fue consecuencia de un salir a su encuentro desde el territorio escolar, sino más bien de convocarlos a este *territorio* con dos propósitos: exhibir los trabajos elaborados por los chicos (algunos con la participación de las familias), pero siempre como un *producto terminado*, y requerir el apoyo y comprensión de los padres en las luchas gremiales de las que participaron la directora y los docentes para mejorar sus condiciones de trabajo.

Estas convocatorias, cabe aclarar, no estuvieron exentas de riesgo y resistencias (no siempre manifiestas). Por ejemplo: una asamblea a la que convocaron para explicar las razones de su adhesión a una huelga docente, se realizó contraviniendo la prohibición expresa del gobierno provincial, comunicada a través de una "circular telefónica"⁴⁰⁵(sic). En aquella oportunidad, algunos padres y abuelos manifestaron su disconformidad con la oportunidad del paro: ¿por qué no habían hecho huelga durante las vacaciones y esperado al comienzo de las clases? Algunos abuelos recordaron que en tiempos del último gobierno militar los docentes no hacían paros...⁴⁰⁶. En otra ocasión, un video que recogía los testimonios de las familias de la zona acerca de *cómo se vivió la Dictadura en el campo*, fue exhibido en un evento central para las tradiciones escolares: la fiesta de colación de fin de año; esto a sabiendas que algunos vecinos desaprobaban esta iniciativa de la Escuela, más allá que ella había sido realizada en el marco de una política oficial que reclamaba memoria, verdad y justicia frente al Terrorismo de Estado:

"La iniciativa generó discusiones y reflexiones institucionales sobre las implicancias de abrir este debate dentro de la comunidad. Algunas docentes de la zona, también de origen rural se sentían muy movilizadas

"Conclusiones y puntos de partida", pág. 172 y sgtes., en: http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/Educacion_y_ciudadania/Conclusiones_y_Puntos_de_Partida_Desde_la_deconstruccion_critica_a_un_intento_de_construccion_alternativa.PDF

405. Una práctica por la que se pretendía diluir responsabilidades políticas a través de un medio de comunicación informal.

406. Habría que recordar que hasta entonces eran muy pocos los casos de docentes que adherían a medidas de fuerza en el ámbito rural.

como parte de un entorno social relativamente conservador. Al respecto, este tesista recuerda a unos abuelos de los alumnos que, convocados a una asamblea para explicar y debatir con ellos las razones de una huelga docente⁴⁰⁷, reprocharon a los docentes haber tomado esta medida en época de clases (sic) y manifestaron que **'en otros tiempos estas cosas no pasaban'**. En ese contexto expresaron: **'los militares no se metían con el hombre de trabajo'**, CEA: 239-240.

Otra cuestión que en el ámbito de esta investigación ha constituido un *parte aguas* entre la educación popular y la educación ciudadana crítica, ha sido la relación que los protagonistas de las experiencias mantuvieron con la cultura de los sujetos de sus prácticas.

Como ya ha sido descrito y analizado, en todas ellas el esfuerzo por comprender esta cultura (en algunos casos, enorme por la *distancia* que inicialmente les planteaba) fue motivo de trabajos de reconocimiento in situ y, en algunos casos, de arduas investigaciones. Estos esfuerzos condujeron, a su vez, a revisar sus formaciones de origen y a implementar eventos autogestionarios de capacitación al respecto.

En el caso de la Escuela "Huellas", los dos personajes centrales que se identificaron para esta investigación (la directora Leda y la profesora Felisa) se ubicaron frente a la cultura rural de los adolescentes y su entorno (con toda la diversidad de matices que ésta presentaba) en un lugar simbólico de exterioridad.

La directora Leda, desde la familiaridad que su propia procedencia rural le permitía, pero mediada por los prejuicios sedimentados en su cultura de origen⁴⁰⁸:

"En el caso de Leda, más allá de reconocer las marcas de su origen rural y su *comodidad* en este medio, su ajenidad se manifestaba en el reconocimiento del peso de ciertos prejuicios que atribuía a su educación familiar, pero decía *manejar*: **'toda la carga de prejuicios que a mí me produce una gracia impresionante [ríe] porque los tengo, viste, pero totalmente manejable; y sí, esa cosa, viste, que el criollo es más haragán, o que vive más al día, o que no sabe mandar, eso a mí me queda de la Aldea (...) una punta de verdad tienen, viste, pero ya no es tanto... (...) en el ruso-alemán hay más individualismo, más interés por lo material, por el progreso material (...) el criollo no, se acomoda más fácilmente, el criollo comparte más, también, abre su casa más...**

407. No había precedentes en esa zona de maestros rurales adhiriendo a una huelga.

408. Ruso-alemana (comúnmente conocida como de "alemanes del Volga").

vos de hecho tenés en el campo, la casa del criollo con criados, por ejemplo, vos eso en el ruso-alemán no lo ves mucho, **son familias muy cerradas, el criollo tiene más sentido de patria**, obviamente (...) más apego (...) **el ruso-alemán está...**, si bien se sienten argentinos, pero viven más aislados, tienen más esa cuestión, todavía, de la comunidad cerrada, son muy desconfiados, entonces eso por supuesto limita (...) **Los hacheros, los hacheros, esa es otra cosa**, vos sabés (...) es gente que vive alcoholizada, los varones (...); una pobreza extrema, pero mandan los chicos a la escuela, supongo que porque es obligatorio..." (Lhv2, págs. 3 y 4), en CEA: 254.

En la profesora Felisa, este lugar de exterioridad se manifestaba más bien desde una atracción estética, no exenta de ternura:

"En Felisa, la ajenidad se manifestaba como asombro y atracción, casi enamoramiento. Desde esa atracción y exterioridad, escribió varios textos descriptivos del lenguaje, creencias y costumbres de personajes y colectivos de ese medio rural; la mayoría –como ya se ha expresado– con mucho humor y algunos con dolor, bajo el título de 'Grageas escolares'⁴⁰⁹.

Sin embargo, más allá de estas diferencias subjetivas, desde sus encuadres ideológicos críticos ambas:

"...manifestaban indignación por algunas situaciones que consideraban inaceptables; particularmente las que sufrían sus alumnas y, en general, las mujeres del campo. Pero estas realidades no cuestionaban sus propias certezas y convicciones previas; más bien, tendían a elaborar sus discursos pedagógicos desde sus propios códigos culturales, axiológicos y teóricos.

Desde esta indignación y desde aquella exterioridad, trataron de incidir en cambios posibles al respecto, pero trabajando en una relación predominantemente intersubjetiva, muchas veces áulica y rara vez colectiva. En ningún momento se sintieron convocadas a promover cambios en el medio social del entorno escolar como un compromiso inherente a su proyecto educativo. Procuraron en cambio logros pedagógicos que, desde sus propios encuadres, no les plantearan ir más allá de los instituidos convencionales de la tarea docente" (Ver CEA: 255).

409. Ver en http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm; Proyecto "Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social"; Anexo 1 "Grageas escolares. Algunas de éstas "Grageas" se publicaron en el diario "Clarín" de Buenos Aires.

En síntesis, estos personajes centrales del caso de la Escuela "Huellas", se mantuvieron dentro de los límites prescritos para sus respectivos roles, salvo cuando se trató de la defensa de sus derechos laborales. También rozaron el territorio de la educación popular con su trabajo educativo sobre los derechos de género de las adolescentes de la escuela, aunque aquí los docentes más involucrados fueron la propia directora y otra profesora, la profesora Sara⁴¹⁰.

Como profesionales e intelectuales, en un sentido amplio (Gramsci) y restringido, ambas tenían una mirada crítica en relación con el tipo de democracia y ciudadanía que habían sido gestadas dentro de las necesidades y límites de un sistema, el sistema capitalista y que hoy siguen redefiniéndose dentro de su actual fase neoliberal. También como trabajadoras y mujeres, ambas estaban dispuestas a ir más allá de lo instituido para sus respectivos roles institucionales y a mudar o alterar en alguna medida el modelo educativo dominante en pos de la educación ciudadana (Gómez, M. y Puiggrós, A.:1991), pero dentro de los límites de la propia escuela; más aún, estaban dispuestas a explicitar a favor de qué y de quién educar, pero no *en contra de quién* (Freire, P.:1993); excepción hecha de la prepotencia machista de la cultura campesina y de los sesgos autoritarios del gobierno provincial de aquellos años. Pero no estaban dispuestas a confrontar abiertamente con los poderes locales, vinculados con el agro-negocio, y a poner en cuestión reglas de última instancia del sistema dominante, como las regulaciones sobre la propiedad de la tierra y su acumulación.

Trasponer los límites de la escuela en pos de una educación que por los niños y desde los niños convocara a todo su entorno social; confrontar con los actores sociales del poder local en relación con prácticas que afectaban a los niños y sus familias; alentar movilizaciones y organizaciones colectivas al respecto; desnaturalizar y problematizar relaciones de poder y propiedad que -si alguna vez fueron aludidos ya nadie lo recordaba- hubiera significado ir más allá de una educación ciudadana crítica. Ésta, por alternativa, podía convivir con el sistema dentro de una pluralidad de otras opciones. En cambio, adentrarse en una modalidad de educación popular en aquel medio rural y en aquellas circunstancias históricas, hubieran significado -tal vez no una amenaza- pero sí una confrontación abierta difícil de tolerar⁴¹¹: alternativa, sí; ruptura, no; educación ciudadana sí; educación popular no.

410. Al parecer, con un sesgo que dejaba un poco fuera a los varones de esta revisión de sus patrones culturales en materia de género.

411. Unos pocos años más tarde, en el contexto de la confrontación entre el Gobierno Nacional y la llamada Mesa de Enlace Agropecuaria en relación con el proyecto de sanción de la Resolución 125 (que pretendía modificar el régimen de retenciones móviles a las ganancias extraordinarias de los productores), un agricultor vecino de la Escuela no tuvo precaución alguna al fumigar su campo lindero y cubrir a la escuela y a sus alumnos y docentes con agroquímico (Glifosato). Ante el reclamo de un joven profesor por este "descuido", el dueño del campo le recordó con prepotencia quiénes mandaban ahora en este país.

Para comprender mejor a estas educadoras y sus circunstancias, cabría finalmente acotar que, con excepción de la experiencia de "El Sauzalito", en plena Dictadura, ninguna otra de las comprendidas por esta investigación tuvo que enfrentar como esta escuela rural entrerriana, la Escuela "Huellas", un medio tan conservador y refractario a cualquier cuestionamiento de las *reglas de última instancia*. Haberlo desafiado hubiera requerido quizás de personajes con otros perfiles y de apoyos políticos y/o gremiales que en muchos casos sí tuvieron otros protagonistas de esta tesis. En este contexto se entiende una respuesta que Leda dio a una pregunta de este investigador: **"Germán, yo soy una directora de escuela, no una militante social"** (Registro de una charla informal en la Escuela "Huellas"), en CEA: 255-256.

Finalmente y sin dejar de reconocer que cualquier intento de deslinde taxativo entre educación popular y educación ciudadana crítica incurriría en un derrape ahistórico y epistemológicamente alejado del enfoque asumido en esta tesis, cabe afirmar que estos esfuerzos de diferenciación entre las especificidades de una y otra seguirán caminando por la cornisa móvil de los escarpados desfiladeros que separan estas prácticas, en las cambiantes circunstancias y posibilidades de este país y de América Latina en su conjunto.

b) Las prácticas desde su significatividad:

Luego de haber intentado caminar desde la empiria por la cornisa móvil de las respectivas especificidades de la educación popular y la educación ciudadana a partir de un caso específicamente reservado a tal efecto, corresponde ahora valorar al conjunto de estas prácticas desde su significatividad político-pedagógica, recordando previamente que:

- Las prácticas que se analizaron son las de gobierno escolar que, como parte de los respectivos currículos totales, afectaron al conjunto de sus instituciones, propiciaron el reenfoque con modificaciones del currículo prescripto desde la situación en que vivían los alumnos, sus familias y su grupo social de pertenencia y, en general, las realidades que los afectaban directa o indirectamente, proyectándose a estos entornos sociales. En este sentido, deben recordarse las diferencias conceptuales ya planteadas entre currículo total y real⁴¹².
- Dichas prácticas, significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas, constituyen el núcleo objeto de este texto y lo que sigue a con-

412. **Currículo total**, como el compendio de todo lo que la institución escolar ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella; **currículo real**, como el compendio de toda la experiencia que proporcionan los ambientes escolares desde la perspectiva del que aprende.

tinuación pretende condensar los argumentos centrales para sostener lo que en su momento se formuló como tesis⁴¹³.

- Como ya se ha expresado, estas prácticas se ubicaron en lo que se denominó la *periferia* de la tradición de educación popular latinoamericana: a) dentro de la educación formal y no en la informalidad; más precisamente, dentro de las escuelas y no fuera de ellas; b) haciendo foco en las prácticas institucionales y no tanto en lo que acontece en las aulas; c) más concretamente, en las prácticas de gobierno escolar que, contradiciendo posturas casi unívocas— aún desde la propia teoría crítica⁴¹⁴— construyeron un grado considerable de autonomía frente al sistema, a partir de plantarse desde un lugar de oposición, resistencia, potencial ruptura o—al menos—de alternativa siempre dispuesta a una confrontación como horizonte posible; d) con niños y adolescentes y no con adultos.

- El carácter *periférico*⁴¹⁵ de dichas prácticas no sólo apunta a destacar lo que implica *instalar en la red pública modalidades de educación popular* (como ya se ha expresado en este texto citando a Freire), sino también a remarcar que su exterioridad con respecto al sistema público de enseñanza y a las instituciones escolares ha estado tan naturalizada en las representaciones de los docentes argentinos que, salvo excepciones⁴¹⁶, los personajes de esta tesis tuvieron dificultad en reconocerlas como tales, hasta que en los Encuentros de 2004 y 2006 ya aludidos en este texto, este tesista les hizo sus primeras devoluciones y les expuso sus fundamentos para valorarlas explícitamente como tales⁴¹⁷.

413. "Se han identificado en Argentina prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas".

414. Es decir, tomando distancia de una interpretación teórica y política crítica más o menos unívoca, que ha señalado a estas prácticas —casi sin atenuantes— como poleas de trasmisión de políticas estatales de reproducción del orden dominante y su hegemonía. Sin dejar de tener por lo general y en lo estructural un núcleo de buenas razones, pasan así por alto todas las mezo estructuras mediadoras dentro de los sistemas educativos, que complejizan y matizan esta función y también el hecho que —al menos— una minoría de instituciones escolares han podido tomar cierta distancia de sus regulaciones heterónomas, construyendo niveles considerables de autonomía. Esto es de particular importancia en contextos en que los estados han podido ser morigerados en su función de aparato de dominación (legitimador de la explotación que ejercen los *estados amplios* y el *estado global emergente*), por ser —a la vez— arena de disputa interna entre el poder de las oligarquías y el de las mayorías populares. América Latina ha sido uno de los lugares más creativos del planeta en esta disputa. El caso cubano amerita un análisis particular que excede el objeto de esta tesis.

415. El uso de expresiones en cursiva se realiza desde aquí con el propósito de no ser reiterativo con citas —textuales o no— oportunamente referenciadas.

416. Como fue el caso de Daniela, la directora de la Escuela de Allen y Gabriela, la responsable de la organización social "Gente Nueva".

417. En el primero de estos encuentros (Santa Fe), una de las protagonistas de estas experiencias, Leda, la directora entrerriana de la escuela rural "Huellas", manifestó cierta extrañeza al respecto; adelantándose (con su actitud) a la decisión que, como consecuencia de nuevos avances en los análisis, se tomó tiempo después de separar su caso y ubicarlo —con fines de contrastación— dentro de un recorte más grueso: el de una experiencia de educación ciudadana crítica.

- Por otra parte, sobre el hecho que los sujetos centrales de experiencias de educación popular sean niños, cabe hacer todavía más explícito algo a lo que ya se ha hecho referencia: parece haberse instalado como una *verdad de sentido común* que abordar con ellos la situación que han vivido desde que nacieron, para desnaturalizarla y problematizarla, es casi un ejercicio de violencia sobre la vulnerabilidad de sus sensibilidades. En realidad, estas representaciones desnudan a veces la distancia que muchos docentes mantienen con la subjetividad de estos niños y con la materialidad de sus realidades. Por el contrario, iniciar con ellos un trabajo pedagógico con el cuidado, con la delicadeza que estos tratamientos requieren (acudiendo cuando se considere necesario a los asesoramientos pertinentes), puede ser el punto de partida para colaborar en que estas conciencias se iluminen; conciencias de *niños sin infancia*, de rostros entristecidos y de cuerpos pequeños forzados a trabajar como adultos. No se trata de ilusionarlos, sino más bien de mostrarles que hay seres humanos dispuestos para ayudarlos a caminar hacia otro horizonte de vida posible. No hacerlo o postergarlo *sine die* equivale asumir la responsabilidad de afianzarlos en una cultura que naturaliza las injusticias y los padecimientos que éstas conllevan; empujándolos tal vez a tomar los atajos que tienen más a mano: las adicciones que permiten momentos de evasión y las múltiples formas de hacer justicia por mano propia; atajos para los cuales el sistema dominante sólo tiene previsto bajar la edad de imputabilidad y ampliar la infraestructura carcelaria cuando los hacinamientos son considerados un peligro para los que están fuera.

- Por todo ello, la educación popular en la escuela pública desde los tramos obligatorios de enseñanza no se plantea como una educación precoz, sino como una educación urgente para que estas infancias abran sus subjetividades a una comprensión crítica y prevenir, hasta dónde la educación puede hacerlo, futuros sombríos. Sobre los apoyos y contextos políticos que amplían estas posibilidades se volverá más adelante; ya que, sin ellos, los riesgos de formar cínicos y escépticos son grandes.

Hechos estos recordatorios y aclaraciones previas, cabe ahora argumentar acerca de la significatividad político-pedagógica de los casos y experiencias cuyas prácticas de gobierno se han descrito y analizado, primero en sí mismas (CEA) y luego en un análisis transversal comparado, y sostener que dichas prácticas constituyen distintas expresiones de educación popular en escuelas públicas (con toda la diversidad con las que ellas se manifestaron, según respectivos contextos de tiempo y lugar).

Como el lector conoce ya todas estas prácticas, se harán alusiones puntuales a ellas cuando esto sea estrictamente necesario, a los efectos de evitar reiteraciones innecesarias; más allá que, a criterio de este tesista, algunas hablan por sí mismas.

Quizás también deba recordarse que, como todas ellas han constituido praxis político-pedagógicas (recordar lo conceptualizado en este sentido en la Parte y Capítulo correspondiente), esta argumentación se fundamentará tratando de interpretar lo que esta misma praxis puso en evidencia: distintos modos de entrelazar las referencias teóricas de los protagonistas con sus propias prácticas; interpretación que a su vez surgirá, por supuesto, de todo lo empíricamente recogido a la luz de lo que teóricamente se ha venido sosteniendo.

Lo primero que en este sentido se considera entonces relevante destacar es que la educación popular es una **práctica riesgosa** y que esta práctica, impulsada en escuelas públicas por sus propias directoras y directores, ha tenido y tiene un riesgo adicional: el que implica estar dependiendo de una línea de mandos jerárquicos y de regulaciones heterónomas, cuya lógica ha estado y está presidida por un ejercicio de poder descendente, morigerado o acentuado según los contextos políticos que en cada circunstancia los condicionan.

Asimismo y como ya se ha remarcado oportunamente, estas lógicas no son meras expresiones de regionalismos culturales; tienen que ver con un sistema que, a lo largo de su historia, le ha marcado los límites formales al Estado para el funcionamiento de la democracia posible/tolerable en cada época: la que ya ha sido aludida, citando a Offe y a Matus, como mecanismo técnico estatal para producir orden. Un mecanismo que opera como regla de juego más o menos consolidada en los países llamados *centrales* y que tiende a desentenderse hasta cierto punto de los resultados de ese juego. Pero, en estas latitudes políticamente más *cálidas* y rebeldes, donde esta democracia formal ha sido reiteradamente alterada por intentos de transformarla en una democracia sustantiva y redistributiva⁴¹⁸ y por dictaduras cruentas que han interrumpido estos intentos, la autonomía crítica de las escuelas públicas y sus directivos los pone, como ya se ha dicho, en situación de riesgo. Suponer lo contrario, como también ya se ha advertido citando a Freire, sería una ingenuidad.

Estos riesgos los corrieron en democracia Carmen, la directora santafecina y Milagros la maestra y directora en El Impenetrable, ambas separadas de sus cargos (una por movilizar a los vecinos y la otra por diferencias con su autoridad inmediata) y luego reconocidas y premiadas por conveniencias políticas de coyuntura⁴¹⁹; Paula, la vicedirectora de la Escuela "Somos", que

418. Rozando las llamadas por Matus *reglas de última instancia* que velan sobre los valores que se consideran esenciales de las tradiciones occidentales y establecen las regulaciones de fondo sobre la propiedad y su acumulación; la distribución del poder y la libertad, y el acceso al conocimiento y la información.

419. Según se describe en una de las investigaciones que sirvió como información secundaria para esta tesis "La gestión escolar en condiciones adversas", 1994/1998; Informe Final, UNER y en el libro "Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Una mirada que reclama e interpela" (2001), capítulo 9, bajo el subtítulo "Escuelas y directores exhibidos".

decidió apartarse de la gestión después de años de lucha militante, cuando proseguir implicaba aceptar una línea político-pedagógica inaceptable para sus convicciones; Daniela, la directora de la escuela de Allen, al desafiar al Intendente; Fabio, el director de la Escuela "Limay", al enfrentar, por ejemplo, los manejos semif feudales de empresarios locales y al interponer un recurso de amparo en contra de sus propias autoridades, por privar del derecho a la educación a un grupo de madres; Lanín, la directora mapuche de Río Negro, cuando el poder político le interrumpe una experiencia de educación bilingüe e intercultural en la que oficiaba como comunicadora social, **"por temor a que la gente empiece a hablar, a practicar su derecho y todo lo demás"** (ya citado); María, cuando lideró la toma pacífica de su escuela, cortó calles con una murga de alumnos, convocó a los medios por una FM local, donde los chicos eran reporteados, repartió volantes, etc., reclamando un terreno para la construcción de un edificio en el que los egresados de su escuela pudieran proseguir estudios secundarios; Mora, intransigente en sus decisiones cuando se trataba de evitar un retroceso en derechos conquistados para los chicos de su escuela de Florencio Varela, y por supuesto, quienes lideraron las experiencias político-pedagógicas colectivas en Bariloche y en El Sauzalito, Chaco(en sus inicios, en plena dictadura cívico-militar); ambas, Gabriela y Milagros, venían de una historia de docencia y militancia en la que se habían arriesgado a *algo más* que a una sanción... Todo esto, sin contar los riesgos que corrieron algunos de quienes formaron a estos directivos y docentes; unos, integrando la nómina de *desaparecidos* de aquella última dictadura; otros, persistiendo en su decisión de ser educadores populares a pesar de las limitaciones que les provocaron las torturas, y varios, forzados al exilio. Sobre los riesgos que corrían y siguen corriendo los militantes educadores del MST entrevistados en Brasil, sólo baste con recordar aquella expresión: **"aquí a veces se muere"...**

La segunda característica que debe subrayarse para comprender la significatividad de estas prácticas, es que ellas son el resultado de una **reacción**-ya caracterizada-**ante situaciones de ignominia** de sujetos infantiles concretos que, frente a *lo que no tenía nombre* pero sí rostros, tuvieron la sensibilidad, la claridad ideológica y el coraje de ponerlo en palabras. Calificaron así lo injusto, lo inaceptable, desde un entrelazado de emociones y convicciones que los movieron a la alteridad; una alteridad que, referenciada en Dussel, se caracterizó como creadora-transformadora. En este sentido, cada colectivo de protagonistas (cada directivo y sus equipos) expresaron una voluntad creativa de eliminar o al menos aliviar los padecimientos de esos *otros* y de sí mismos, alcanzados también por las consecuencias de las políticas neoliberales.

Pero el encuentro con estos sujetos niños no fue producto del devenir casual de sus trayectorias docentes, fue consecuencia de opciones fundadas en una

emocionalidad espontánea y también en convicciones ideológicas y axiológicas que los armó de valor para confrontar con el poder "**¿quiere comer ministro?**", **'no gracias...'**, **claro, usted no va a comer esta comida de 60 centavos, a usted le dan \$40...**"(Etel, enfrentando al Ministro de Educación de la Provincia de Santa Fe, frente a las cámaras de TV, en ocasión de su visita al comedor de la Escuela; en cita ya referenciada).

De situaciones de tensión como éstas Etel regresó a su casa, más de una vez, para llorar a solas. Ejemplos semejantes abundan en las entrevistas y explican la sugerencia ya transcripta de Freire para quienes se atreven a introducir prácticas de educación popular en escuelas públicas: la de *elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores*.

Sin embargo, junto con estas opciones desde sensibilidades predispuestas, éstas son, como ya se ha expresado citando a Carlos Torres, **opciones** éticas, políticas y pedagógicas **por una clase**, la que Freire llamaba en plural las clases oprimidas y que en este texto hemos precisado como clases subalternas o, mejor, subalternizadas. Pero también estas opciones tuvieron un **horizonte de ruptura y pretensión contrahegemónica**⁴²⁰, *peligrosamente subversiva*, como también lo afirmaba Freire y que, como se pudo observar en oportunidad de los relevamientos en el sur de Brasil, hoy resurgen como argumentos para judicializar a los movimientos sociales y pedagógicos⁴²¹.

En síntesis, desde todo lo observado y registrado, estas motivaciones, convicciones, opciones y decisiones que llevaron a aquellos actores a posturas político-pedagógicas de rupturas explícitas o subyacentes, fueron **consecuencia de haber adoptado**, como ya se expresó citando a E. Dussel, **la posición de las víctimas** y, desde esta adopción, **se dispusieron a una acción de intención liberadora** que implicó modificar o incluso **transgredir** normas, instituidos escolares, posturas ético-morales y llegar, en algunos casos, a tener el rigor y la dinámica propias de una praxis autoconsciente.

420. Pretensión no siempre clara en todos los protagonistas de estas experiencias; en algunos se ha manifestado de manera explícita en las entrevistas; en otros, parece haberse sostenido desde sus teorías o concepciones implícitas, a manera de *principios subyacentes*, como lo explican Vogliotti, A. y Macchiarola, V.:2003.

421. Cuando concluía el siglo anterior, Mario Testa, un pensador y planificador crítico en materia de salud pública, escribía: "quienes alguna vez creímos que ya no era necesario pensar el mundo sino transformarlo, nos vemos en la necesidad de hacer un nuevo esfuerzo de reflexión para entender esta avanzada de jinetes apocalípticos que, como modernos fantasmas de la modernidad recorren el mundo" (1997:17). ¿Qué diría veinte años más tarde este colega de la renovada avanzada apocalíptica que hoy recorre el mundo y nuestra América del Sur, cuando una *sociedad líquida* está sustituyendo no ya a la modernidad sino a una posmodernidad en fase decreciente, y no parece estar a la vista lo que pueda sustituir a este estado de licuación (Eco, Umberto: 2017). Mientras que una *posverdad* insolente argumenta sobre la necesidad e incluso conveniencia de individuos y sociedades en continua precarización, al menos tenemos claro que frente a esta insolencia cabe la de otra más radical, la de pretender una educación popular para una sociedad intoxicada de posverdades...

Lo hicieron, como **totalidades humanas concretas** que, situados en cada espacio escolar y social, fueron interpelados desde su condición de género, ciudadano, trabajador, funcionarios, intelectual, profesional y militante.

Así, situados e interpelados, se dispusieron a la escucha de necesidades, al diálogo sobre las realidades de sus educandos y, en ese diálogo, a invertir la relación pedagógica con ellos, aprendiendo de ellos; intentando ver el mundo desde estos chicos y sus familias. Como decía la Vicedirectora de la escuela mocoví, **“sino lográbamos que ellos nos marquen el camino iban a volver (...) al fracaso”**.

Esta disposición fue el motor de la práctica que -en términos lógicos⁴²²- fue el inicio de un proceso de reemplazo de una modalidad convencional y dominante de educación, por otra que en esta tesis se ha denominado y ahora significado como de educación popular en las escuelas públicas⁴²³: la práctica del **relevamiento permanente**.

Como se ha descrito y analizado detalladamente, de este reconocimiento periódico y sistemático de los problemas de los chicos y sus familias, se impusieron como necesarias otras dos: la práctica de **investigar** sobre estos problemas y sobre las situaciones que los generaron (investigación que demandó ingentes esfuerzos de descentramiento y estudio, cuanto mayor fue la distancia cultural entre los docentes y las comunidades a las que pertenecían los sujetos de sus prácticas⁴²⁴), y la práctica de **revisar la propia formación**, en la mayoría de los casos en forma autogestionaria⁴²⁵.

De la combinación de estas prácticas se facilitaron procesos de **apropiación de conocimientos críticos**, con los alcances y resonancias subjetivas diferenciadas que permitieron inferir la situación de los niños -sujetos prioritarios desde la perspectiva de quienes impulsaron estos procesos- y de sus entornos de adultos. El objeto de esta investigación que hizo foco en las prácticas de gobierno escolar como parte del currículo total, es decir, desde la perspectiva de los que enseñaron

422. Inicio de una secuencia cuyo ordenamiento lógico casi siempre es alterado por las condiciones concretas de la acción y de una dialéctica mediada por la praxis.

423. Públicas estatales y públicas sociales, como ya se ha explicado.

424. Como ya se ha descrito, los mayores esfuerzos los demandaron las culturas y situaciones de dos de los tres grupos aborígenes incluidos en esta tesis: los mocovís y wichís. La experiencia con niños y familias mapuches la dirigió, como ya fue relatado, por una militante de ese pueblo originario.

425. En los casos de La Matanza y Florencio Varela, concurrió en apoyo de esta necesidad de revisar la propia formación el proyecto de investigación y capacitación ya referenciado del sindicato docente de SUTEBA. También se ha hecho mención de los aportes al respecto de la Universidad Nacional del Comahue, en la provincia de Río Negro, y a los que se intentaron desde los espacios de participación generados por esta investigación y por otras que le sirvieron como fuentes de información secundaria. En las experiencias insertas en organizaciones y movimientos sociales, estos espacios de formación tuvieron una sistematicidad y continuidad oportunamente destacadas en este texto.

y dirigieron las escuelas, no permite saber cuáles fueron los niveles y ritmos de quienes lograron esta apropiación. En el caso de los niños, sólo suponer su diversidad y gradualidad; en el de los adultos y desde la variedad de contextos y grados de politización descriptos, inferir una gama de subjetivaciones distintas: desde profundizar percepciones previas hasta comenzar *un darse cuenta*, más o menos movilizador según situaciones previas.

Sin embargo y por todo lo ya expuesto, se trata de interrogantes que tienen como soporte empírico una **participación generalizada** de alumnos, familias y vecinos en general en estos reconocimientos y análisis de las propias situaciones. En algunos casos-como el de la escuela santafecina "Peña"- esta participación incluyó hasta los niños más pequeños.

"Dijimos, ¡solos no!, vamos a hacer un trabajo donde también la gente de la vecinal, los padres, todas las instituciones del barrio también estén trabajando..."

En todos ellos, en suma, significó *tomar en sus manos estas situaciones y comenzar a mirirlas con ojos nuevos* y dejar de verlas como *parte del paisaje*; desde la ingenuidad de quienes nunca las cuestionaron, por haber estado inscriptas en el destino de cada uno o haber respondido tal vez a un designio divino. Quizás también, mirar con ojos nuevos aquello que algunos, desde un *núcleo de buen sentido*, una vez vieron con ojos críticos antes que el pensamiento hegemónico los sumiera en la resignación o el fatalismo.

Así, estos sujetos **desnaturalizaron** sus realidades, tanto aquellas que por ser valiosas o bellas merecían ser re-conocidas y re-valoradas⁴²⁶; como aquellas otras, que por ocasionar sufrimiento, fueron la *evidencia empírica*, la expresión interpelante, *de lo que debía ser transformado*. Profundizando más aún el sentido de estas propuestas, se trató de intentos de **desalienación** de los sentidos comunes dominantes que interpelaron a estos educadores para ser militantes de una lucha cultural; aún antes de reconocer a sus propias prácticas como expresión de modalidades de educación popular.

Asimismo, como todas estas experiencias tuvieron lugar en los territorios de las más escandalosas injusticias, *lo que debía ser transformado* tuvo que ver con **derechos conculcados** en el sentido más literal de su etimología⁴²⁷, comenzando por los derechos de los niños.

426. En este sentido, cabe recordar los testimonios de los directivos de las escuelas patagónicas de "Allen" y "Limay".

427. Del latín *conculcare*: aplastar o comprimir con los pies, pisotear, maltratar, menospreciar.

De esta manera, cada escuela pública investigada fue un espacio capaz de identificar y, sobre todo, legitimar estas transformaciones, convirtiendo a las realidades desnaturalizadas en objeto de **problematización**⁴²⁸; es decir, en situaciones que *no sólo son modificables, sino que corresponde que lo sean*.

Así, todas ellas pusieron en marcha aquello que -referenciándose en Castoriadis- se denominó en este texto una *paideia activa*; es decir un proceso educativo que intentando desnaturalizar, desalienar y problematizar, procuró culminar en el inicio de una práctica orientada a intentar recuperar el ejercicio del derecho afectado; es decir, culminar en un ejercicio del **derecho a la política**. Un ejercicio que llevó a los niños y a sus entornos adultos, desde un *comenzar a hablar*, desde ejercer **la palabra**, a *peticionar, proponer, disputar y protagonizar luchas en instancias y espacios cada vez más amplios*, a medida que los primeros *crecían en edad* y, todos, en la *conciencia de su dignidad*.

Sin embargo, el camino hacia la desnaturalización y problematización de las propias realidades y, sobre todo, el tránsito hacia el ejercicio del derecho a la política requirió, en todos los casos y experiencias, de un conjunto de decisiones de intervención por parte de los responsables de las mismas; orientadas a colaborar en que, tanto niños como adultos, fueran alcanzando condiciones físicas y emocionales suficientes como para disponerse a involucrarse, como ya se ha dicho, en las pequeñas y grandes transformaciones de su cotidianidad.

Acudiendo a la expresividad contundente de la directora de Allen, a los niños había que ayudarlos a recuperarse, sobre todo, de la **"falta de olla"**. Los esfuerzos y luchas para lograr esto por parte de directivos, docentes, personal auxiliar y técnico- profesional (cocineras, ecónomas, ordenanzas y, en algunos casos, nutricionistas) han sido descriptos en este texto y en el CEA. Simultáneamente, las escuelas debían ser para ellos un **"abrazo"**, recordando la expresión de una maestra de Florencio Varela que aludía así a sus derechos a la ternura y la protección.

Con los adultos había que trabajar en *nutrir* sus autoestimas; recuperar críticamente saberes olvidados o subestimados; reconstruir juntos identidades diluidas o revalorizar las negadas⁴²⁹; ayudar a algunos a deponer resignaciones; a otros, a iniciar incipientes movilizaciones y organizaciones, y a los más politizados, acompañarlos en sus luchas; mientras ellos mismos se sostenían en las propias y procesaban -muchos de ellos- su malestar como docentes.

428. Recordar además el concepto de problema.

429. Lo realizado en relación con las diferentes culturas aborígenes ha sido lo más destacable al respecto y lo que más esfuerzo demandó.

Debe recordarse que el período dedicado al relevamiento específico de información primaria para esta tesis coincidió con uno de los momentos de auge de las políticas neoliberales y, fue en ese período –precisamente– en el que se instaló el *malestar docente* como categoría de análisis para los investigadores, analistas institucionales y *formadores de formadores*, argentinos. Por ello, como ya se ha expresado, muchos decidieron o no se sintieron con energías para apoyar a sus directivos en estas experiencias, pero otros, los que sí lo hicieron, manifestaron lo que de diversas maneras se recogió en múltiples entrevistas y resumió un maestro de la Escuela de Allen:

"antes yo estaba contento cuando los chicos aprendían a leer y a escribir y ahora estoy contento con esto, porque siento que somos parte de algo más grande"(cita ya referenciada).

Con estos procesos en marcha, que se concentraron en las necesidades y problemas de atención urgente, materiales unos, intangibles otros (comenzando por el derecho a la vida misma desde la alimentación y la salud), fue entonces posible darse un espacio para **proyectos institucionales** que apuntaran a las **cuestiones más profundas y estructurales**: las que tenían que ver con la **liberación de opresiones y la dignificación de la vida**, a través del reconocimiento y del respeto a su condición de sujetos de derechos; en vez de una avaricia inhumana que históricamente ha persistido en convertirlos en objetos de explotación y/o desecho.

Estas experiencias compartidas, estimularon nuevas y más vigorosas subjetividades y el afloramiento de expectativas individuales y colectivas de transformar sus situaciones de vida. Cabe recordar aquí, lo ya citado de la educadora popular brasileña María Valeria Rezende: *Una vez que ha empezado a moverse ya es otra cosa, se organiza y va siguiendo. Una vez que tú agarras el gusto de moverte y organizarte, y descubres que moviéndote puedes cambiar algo, eso ya es otra etapa...* Se abrían así nuevos horizontes de empoderamiento popular; nuevos escalones desde dónde pararse frente a una historia de contraofensivas del poder hegemónico.

Sin embargo, todas estas escuelas dejaron en claro sus limitaciones al respecto y, además, que sus luchas no habrían de concluir; pero, para los niños, implicaron siempre un comienzo: el de una modalidad de inicio en el ejercicio efectivo de algunos de sus derechos afectados; quizás sus primeras y más marcantes experiencias político-educativas en el ámbito de lo público.

A tal efecto, los responsables de hacerlas posibles, elaboraron diversos **proyectos** de manera más o menos colectiva según las coyunturas y objetos, pero siempre participativa. Los propósitos, ejes, estructuras, organizaciones y dispositivos a

los que apelaron ya han sido descriptos en relación a los diferentes contextos y grupos subalternizados con los que se trabajó.

Por ello, sus distintas modalidades de ejecución incluyeron siempre trasponer sus propios muros, convirtieron a estas escuelas en pequeños laboratorios de transformación social en los que se ensayaron formas de convivencia que contrastaban a veces con la violencia "del afuera".

En relación con esta cuestión específica, algunas adoptaron la estrategia de marcar la diferencia con ese afuera; otras, las más, la de trabajar con ese *afuera*, dentro y más allá de la escuela. Todas, mostrando que es posible otra práctica relativa al poder en el ámbito de lo público: de **un poder para** decidir y construir entre todos lo que es común a todos; una democracia sustantiva a través de múltiples dispositivos de participación.

Así, por implicar siempre a sus entornos sociales en sus proyectos y devenir en experiencias de movilización y organización de éstos para alguna forma de lucha por sus derechos (desde la simple petición formal hasta la coacción legítima como en el caso del MST), ellas debieron sobreponerse al miedo, la estrategia privilegiada del orden. Como se ha relatado, en este punto, comenzó para muchas alguna forma de sanción. Quizás esta sea la razón por la cual Paulo Freire consideró a la educación popular en la escuela pública su *utopía de máxima*. Pero esta expresión de Freire no alude sólo a los riesgos y desafíos que deben enfrentar los que actúan como educadores populares al interior del sistema educativo, sino a rémoras o contradicciones que tanto educadores como educandos deben superar.

En relación con los primeros -directivos y docentes- una cuestión distintiva y definitoria ha sido la congruencia entre los propósitos político-pedagógicos y las modalidades de ejercer el poder y construir los vínculos humanos en el interior de las escuelas y en sus entornos sociales. En este sentido, hubieran sido incongruentes los estilos pedagógicos y de gobierno escolar autoritarios, en los que -aún con las mejores intenciones- se hubiera incurrido en alguna forma de adoctrinamiento, precisamente con aquellos más indefensos y permeables a los discursos adultos: los niños; tanto por las relaciones de confianza, afecto y autoridad moral que éstos suelen construir con aquellos, como por las depositaciones que, en el mismo sentido, sus docentes reciben de otros adultos: las familias. Tampoco hubieran resultado congruentes con este tipo de educación las arengas ideológicas -altisonantes o veladas- de maestros y directivos a los vecinos de sus escuelas; las llamadas *bajadas de línea* de directivos a docentes y, mucho menos, alguna forma de partidización de su acción educativa y cultural en general.

En este sentido se comparten los temores ya expresados al respecto Brandão,

particularmente en relación con los educadores y militantes de izquierda; pero cabe aclarar que, al interior de los casos y experiencias incluidas en esta investigación, estas incongruencias no fueron observadas.

Sólo en el caso de la Escuela "Somos", los testimonios de su director dieron cuenta de ciertas contradicciones entre una concepción de la función directiva (la que, en última instancia, decide en soledad) y su apertura a la participación amplia de los docentes y de la comunidad aborígen en los procesos de análisis de problemas y elaboración de decisiones. Como ya se ha descrito y comentado de manera reiterada, este estilo fue compensado -a lo largo del tiempo que duró el relevamiento de la información secundaria para esta tesis- por el de la Vicedirectora, cuya relación con el primero se describió como de *liderazgos en tensión*. Las nuevas entrevistas para resignificar aquellos relevamientos y construir juntos sus historias de vida, ratificaron aquellas percepciones, pero permitieron valorar y comprender mejor niveles equivalentes de compromiso con aquella experiencia cuyo proyecto fue encabezado con el enfático título de **"Nuestra comunidad de pie para recuperar la dignidad de ser aborígen y de ser argentino"**. Más adelante se volverá sobre los acentos que ambos quizás pusieron en este lema a partir de los matices ideológicos que los diferenciaban. Pero sería contrafáctico especular sobre la inclusión de este caso, en el supuesto de que este segundo personaje no hubiera existido.

Tampoco afecta a la congruencia aludida, estilos de autoridad y dinámicas de poder al interior de las comunidades aborígenes (tan presentes precisamente en la institución anteriormente aludida) que son propios de sus culturas. Con respecto a estos, los directivos de las escuelas que trabajaron con pueblos originarios (como ya se ha descrito) mantuvieron el criterio de comprender, respetar y, a lo sumo, ofrecer opciones; más allá de algunas discrepancias propias de sus encuadres culturales críticos.

Otro desafío que se tuvo en cuenta en relación con la congruencia, en este caso vinculado con los educandos, fue lo que Freire llamó las adherencias de la cultura dominante; pero ella formó parte del propio proceso de desnaturalización al que ya se ha aludido.

Finalizando, cabe recordar que el desarrollo argumentativo precedente ha pretendido dos niveles de consistencia teórica: la propia de los estudios de casos y la de las experiencias más allá de ellos. Estas últimas, a criterio de este tesista, *aportaron evidencias plausibles de significatividades análogas*, sobre todo considerando -como ya se ha expuesto- que los testimonios originalmente recogidos sobre ellas fueron objeto de triangulaciones metodológicas reiteradas, en las que unos y otras pudieron interactuar e incluso responder a las preguntas y

comentarios de terceros investigadores⁴³⁰. Incorporar a los estudios de caso una cantidad inusual de experiencias más allá de ellos, tuvo (como ya se explicó) una intención a la vez cognitiva y política, a partir de una persuasión epistemológica y metodológica: que no existe contradicción entre el empleo de una lógica de estudio intensivo y la pretensión de *extenderla* para atender propósitos de conocimiento y acción en territorios institucionales y sociales amplios y diversificados: los que ocupan las escuelas que atienden a los tres grandes grupos de las clases subalternizadas.

Por último, haber intentado argumentar en favor de la significatividad pedagógico-política de las prácticas analizadas, tesis central de esta investigación, no significa –como ya se ha advertido– idealización alguna de los personajes que las impulsaron. Pretenderlos sin contradicciones sería deshumanizarlos y deshistorizarlos. Sin embargo, sustraerse a la admiración que generó la mayoría de ellos fue, para este tesista, un ejercicio de permanente vigilancia epistemológica a través de la propia reflexividad. Quizás al lector le ocurra algo similar cuando se comparen sus historias de vida en el próximo Capítulo, para intentar comprender cómo estas experiencias tuvieron lugar.

430. Encuentro 2006 en Paraná de E.P.E.P (Educación Popular en la Escuela Pública).

Identidad



CAPÍTULO 2

Análisis de las condiciones de posibilidad de las prácticas:

a) Desde las historias que permiten comprender:

La escritura de este último Capítulo es contemporánea a un nuevo *reflujo*⁴³¹ neoliberal que revitaliza en muchos el desencanto como valor cultural. Son tiempos en los que algunos tienen la sensación que el pensamiento decolonial ha llegado tarde a la academia, y en los que una desembozada hegemonía deja en claro el alcance de sus pretensiones imperiales, al punto que ya no oculta su proyecto de descarte de multitudes convertidas en recursos desechables.

Por ello, también son tiempos en que se torna indispensable y urgente fortalecer la actitud y aptitud para disputar futuros posibles como condición de supervivencia.

En las entrañas de los territorios macro sociales, esta disputa pasa una lucha cultural y, por ende, por la educación; por la educación política, por la educación popular.

En los territorios micro sociales de este país y dentro de coordenadas de tiempo y lugar precisas, esta tesis pretende dar evidencias en pequeña escala que esta lucha ha sido y sigue siendo posible; otros estudios análogos aportan en el mismo sentido. Más aún, sería poco razonable argumentar que estos trabajos agotan las experiencias al respecto. Incluso, resulta al menos plausible suponer que una indecible proporción de los cientos de miles de docentes que, en marzo de 2017, colmaron las plazas de la Argentina en defensa de la escuela pública, puede dar testimonios en este sentido.

En el documento que sirve de base al *amasado empírico* de esta tesis (CEA), se intentó dar respuesta a la pregunta sobre cómo cada uno de los casos estudiados fueron posibles, apelando para ello a las historias de vida como recurso metodológico específico dentro de la estrategia general de esta investigación. Complementariamente, se recurrió a los datos biográficos obtenidos en los relevamientos *más allá de los casos* con el propósito de extender esta pregunta, aunque –como ya se ha aclarado– con otro nivel de consistencia metodológica y teórica.

Estas historias y biografías permitieron obtener relatos significativos sobre los procesos llamados de socialización primaria de los principales impulsores de

431. Recuperando una expresión de García Linera.

las prácticas estudiadas; sobre sus trayectorias educativas; sobre los contextos político-sociales que los condicionaron en su juventud; sobre sus militancias y opciones de vida e, incluso, algunos indicios sobre los procesos de formación de sus matrices ideológicas. También se pusieron en evidencia ciertos rasgos salientes de sus personalidades; pero ahondar al respecto hubiera requerido de un equipamiento teórico y metodológico que este tesista no posee.

En síntesis, estas historias posibilitaron comprender, en parte, la génesis de aquellas prácticas y asomarse a una explicación de su sentido y propósitos más mediatos.

En este texto, que se ha caracterizado como un segundo circuito hermenéutico, toca realizar una nueva descripción y análisis, pero integrando ahora, de manera transversal, dichas historias de vida y fragmentos biográficos en un trabajo de comparación y elaboración de conceptos analíticos de mayor abstracción, como ya se realizó con las prácticas mismas de aquellos sujetos.

En esta instancia, se habrá de romper con una cierta linealidad de tramos existenciales relatados por cada uno de los protagonistas, para encontrar en ellos núcleos de sentido que permitan análisis de ellos como conjunto, en tanto totalidades complejas que, más allá de sus diversidades, faciliten la comprensión de este colectivo y el fluir de hipótesis explicativas. Comprensión explicativa que, a su vez, refuerce la interpretación de las experiencias individualmente consideradas y viceversa⁴³².

Sin embargo, este análisis debe ser planteado sustrayéndose a dos tentaciones intelectuales: la de simplificar lo complejo en aras de mayor claridad expositiva y la de completar con principios de ensayo los vacíos existentes en la información empírica.

En relación con la primera *tentación*, fue preciso sustraerse al recurso más sencillo de reorganizar la comparación desde tres núcleos lógicos en los que la red o urdimbre de factores y condiciones parecen polarizarse: las coincidencias y divergencias en un modo de *sentir, pensar y actuar* de estos personajes en relación con los sujetos de sus opciones y prácticas.

432. En las actuales circunstancias y al margen de las posibilidades que ofrece esta tesis, la multiplicación de ejercicios de este tipo se considera prioritaria para saldar el déficit epistemológico y metodológico para el análisis de la viabilidad de las transformaciones que se alientan desde el pensamiento crítico. En las últimas décadas, la agresión neoliberal a los medios académicos produjo un interesante desarrollo para la desconstrucción discursiva de esta ofensiva, pero a costa de un cierto desbalance de una capacidad propositiva sustentable; precisamente, en una época en la que el orden hegemónico global hace alardes de dispositivos cada vez más sofisticados para renovar su poder de sujeción, como condición de viabilizar su explotación y saqueo.

En relación con la segunda, se debió aceptar que los vacíos de información no sólo forman parte de las limitaciones ya expresadas para las experiencias *más allá de los casos*⁴³³ sino que, aún dentro lo construido para los casos, tienen que ver con la renuencia de los sujetos a quedar expuestos a las miradas y prejuicios de terceros y a ser fijados en sus estereotipos sobre cuestiones que a veces ellos mismos no tienen en claro o simplemente están siempre abiertas, como son sus opciones ideológicas y políticas. En todo caso y cuando esto sea posible, sólo se plantearán entonces algunos interrogantes y posibles hipótesis.

De esta manera, sin pretender llenar ninguna retícula categorial, se intentará ir agrupando y reagrupando a estos personajes, desde aquello que los distingue como conjunto y desde lo que los va diferenciando internamente, sin pretensión alguna de trazar líneas divisorias claras entre ellos; más bien graduaciones, matices, énfasis...

Pero antes de pasar a esta tarea, cabe recordar algunas características emergentes de la propia construcción de estas historias:

p Su convergencia en las instituciones investigadas ha sido también expresión de la coincidencia de sensibilidades, preocupaciones y opciones existenciales desarrolladas, cada una, en el curso de complejos itinerarios de vida que demandaron en algunos casos largos desplazamientos territoriales hasta coincidir en un tiempo y lugar.

p Se trató de historias individuales que remitieron a su vez a fragmentos de historias sociales en contextos espacio-temporales de enorme fuerza hermenéutica ("son relatos de experiencia y que, por ser la experiencia fruto de la 'interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez el uno y el otro y el uno mediante el otro', Bertaux, Daniel: 1988:197).

p Como se ha explicado, su construcción fue el producto de un *relato a dos voces*, en el que ambos –sujeto investigado y sujeto investigador- testimoniamos juntos⁴³⁴ lo que ambos sabíamos que valorábamos.

p En estos relatos no sólo se recuperaron recuerdos sino reflexiones sobre las propias vidas.

p En el clima de mutua confianza que fue indispensable construir, estas vidas dejaron ver su intimidad, generando en este tesista un sentimiento que, como expresara Franco Ferrarotti, "roza el temor a la profanación (...) es un ser hu-

433. Es decir, la imposibilidad de ajustarse a las exigencias metodológicas propias de la elaboración de historias de vida: una secuencia de entrevistas, entre cuyos intervalos se proyectan, por ejemplo, repreguntas para ahondar sobre la entrevista previa y se completa lo que quedó inconcluso en la anterior; entre otras razones, por las enormes distancias que implicaba salvar en cada entrevista.

434. Como resultará obvio, estos párrafos no pueden evitar redactarse en primera persona.

mano que se confía, que te brinda su vida en la mano. Nunca como en esta situación el conocimiento es un potencial instrumento de dominio" (Ferrarotti, Franco: 1990:123). Por esta razón, muchos aspectos de estas vidas quedaron bajo un compromiso de reserva que puso un límite ético al afán comprensivo-explicativo.

p Este trabajo de construcción *a dos voces* constituyó uno de los momentos en el que el proceso de elaboración de conocimientos *desde dentro* de la trama vincular con los sujetos fue más evidente. No cabía aquí, ni en términos humanos ni epistemológicos, situarse desde una *exterioridad* ajena a nuestro enfoque y convicciones. Por ello, fue uno de los tramos del trabajo que mayor reflexividad nos requirió.

p Con el transcurso del tiempo, al retornar a las instituciones donde las vidas objeto de estos relatos se tramaron, se articularon e, incluso, se pusieron en tensión por diferencias de visiones, intencionalidades y proyectos, fue posible constatar cómo, paralelamente, en cada escuela se habían construido también relatos en los que los personajes puestos en foco por este tesista, están hoy siendo narrados de manera diferente e, incluso, omitidos por estas instituciones; relatos que Lidia Fernández (1994) conceptualizó como *novelas institucionales*, dejando en claro que las mismas son, en sí mismas, construcciones políticas. Sin embargo, intentar explicar estos cambios y omisiones llevaría a quebrar el compromiso de confidencialidad contraído con aquellos sujetos.

Pasando ahora al trabajo de comparación transversal que permite comprenderlos e, incluso, atisbar hipótesis explicativas, cabe recordar que los sujetos bajo análisis desarrollaron sus prácticas en un lapso de tiempo relativamente amplio⁴³⁵.

Más allá que el grueso de la información específica para esta tesis fue obtenido entre los años 2003 y 2008, la recuperación de sus relatos se retrotrae al año 1972 y llega hasta 2008, año este último en que concluye el relevamiento de información –primaria y secundaria– sobre la escuela rural entrerriana⁴³⁶. Todo esto sin perjuicio de relevamientos posteriores realizados para completar información (hasta el momento mismo de finalización de este texto), incorporar testimonios de terceros y, por supuesto, completar el acopio de datos con publicaciones, videos, relevamientos fotográficos, nuevos reconocimientos en situ, etc. También se debe tener en cuenta que los sujetos del análisis pertenecen a distintas generaciones e, incluso en algunos casos, deben ser ubicados en contextos étnico-culturales bien diferenciados entre sí.

435. Si se incluye como antecedente de la historia de Milagros (El Sauzalito) a la de Marta, que se inició en 1972.

436. Posteriormente separada para distinguir experiencias de educación popular de experiencias de educación ciudadana crítica, en ámbitos de escuela públicas.

Tristeza



- **Compromiso unívoco con sujetos de derecho, pero dispersión en imaginarios y horizontes:**

Hecha estas aclaraciones, debe señalarse que este **conjunto de personajes**⁴³⁷ **ha caracterizado** por haber concebido a los niños de sus escuelas y a sus entornos sociales como sujetos individuales y colectivos de derecho, diferenciándose claramente de aquellos docentes y directivos que entienden que su función profesional consiste, primordialmente, en la formación de los recursos humanos que les requieren las políticas educativas y la sociedad de mercado⁴³⁸. Obviamente que, entre unos y otros, existe un gran arco de gradaciones y matices (la *Curva de Gauss* en la gráfica descripción de Ovide Menin).

Ahora bien, desde esta concepción común relativa a los educandos, este conjunto se dispersa un poco según su imaginario y su horizonte utópico en relación con estos derechos:

p ***Buscaban un equilibrio entre lo urgente y lo importante, lo inmediato y lo mediato:***

Un grupo mayoritario de estos protagonistas persigue un equilibrio entre derechos vinculados con las condiciones materiales de vida y los bienes simbólicos; con la satisfacción de necesidades inmediatas y con logros a largo plazo. Son los casos de la directora de la Escuela "Peña", cuyas pretensiones político-pedagógicas abarca un amplio espectro de derechos: desde el más obvio, el de la educación y la re-inclusión de los niños con sobre-edad; pasando por los más básicos: a la vida, a la identidad, al alimento, al abrigo, a una vivienda digna, a la transformación de las condiciones ambientales de su hábitat, al juego y a la distracción, a un trato exento de violencia y de respeto a su intimidad sexual; hasta aquellos que involucran al docente mucho más personalmente: al amor y la comprensión que requieren para su desarrollo, o que lo comprometen en un proyecto transformador a más largo plazo: "**...dignificar desde la escuela la vida de los chicos, ¿no?, y sus propias vidas, la propia vida de la familia y de todo el barrio (...) saber cuáles son las cosas que en ese lugar dignificaban**

437. Diecinueve en total, si se apartan los dos que corresponden a la escuela rural de Entre Ríos y los otros dos, del MST (Brasil) cuyas biografías fueron incluidas para completar un análisis que pone el énfasis en los propósitos de la sub-tesis 2: "La contención de estas prácticas en organizaciones y movimientos sociales da evidencias de mayores posibilidades para su continuidad y consolidación en relación con experiencias surgidas por iniciativa de pequeños grupos y comunidades locales".

438. Distinción crucial en un momento histórico en el que el propio Ministro de Educación de la Nación se presenta a sí mismo como un "gerente de recursos humanos" (Ministro Bullrich, al hablar ante empresarios en la 22° Conferencia Industrial Argentina organizada por la UIA; diario Página/12, 23 de noviembre de 2016).

a las personas"(CEA: 72; 91; 92). En el caso del docente más identificado con aquel proyecto, el maestro Reynaldo, se trataba de **trabajar a dos tiempos** para aquella dignificación: dignificar el trabajo de hoy y superar esta situación, mañana. (CEA: 87). En la Escuela "Somos", la escuela mocoví, su Vicedirectora trabajó por la satisfacción de necesidades inmediatas: levantar el primer dispensario ("**...el primer salón que había –en el barrio–, el más lindo, con techo de machimbre y todo, que le decíamos el salón VIP**" (P, pág. 25) y en un proyecto de huerta comunitaria ("**...para que no estén bajo patrón**" (Ibídem) que abortó el granizo porque "**como uno no es capitalista, no tiene capital de resguardo...**" (Ibídem); pero también y sobre todo, por derechos de largo y profundo aliento: el derecho a la identidad, a la tierra y a la liberación de los aborígenes (CEA: 144;145; 158).En el caso de Alejo, el jefe de aquella comunidad y maestro de idioma, la secuencia fue clara: toma de conciencia del problema, organización, aceptación de la propia identidad y reclamo del reconocimiento derechos que devenían de su condición de origen; en este caso y sobre todo, el derecho a la tierra (CEA: 223). En el Valle de Río Negro, la directora de Allen resumía su propuesta en la lucha por el derecho a la identidad (que incluía la revalorización de sus saberes y de su hábitat) y el "**el derecho a una vida digna**" ("D", pág. 12)a través de la educación en derechos humanos (CEA: 266-267). En "Rincón del...", Fabio, trabajaba un espectro de derechos similares, pero ponía el acento en el derecho a la identidad en aquella comunidad desbordada por una migración heterogénea empujada por la crisis ocupacional de 2001 y no aceptaba que la estrechez presupuestaria del Consejo Provincial de Educación cercenara el derecho a la educación de los chicos (CEA: 289-290).

p **Con foco en la educación, miraban más allá:**

En el Conurbano profundo, las preocupaciones estaban más enfocadas hacia el derecho a la educación y hacia otros derechos intangibles. En González Catán, La Matanza, María ubicaba sus sueños y su proyecto en lograr que los niños se apropiaran "**de la cultura de los derechos, de nuestros deberes, del espacio de la dignidad, del arte, de la ternura...**" (MC., pág. 22), más allá de asegurarles el aprendizaje de la lectura y la escritura. (CEA: 299). También en el segundo cordón del Conurbano, en Florencio Varela, Mora luchaba para sostener en el espacio público de la escuela el derecho a la cultura, inaugurando una biblioteca para ofrecer a los chicos los libros que sus padres empobrecidos no podía comprarles ese año (CEA: 316).

p **Para los aborígenes identidad y "justicia social" en hechos concretos:**

En la Escuela "Somos", su Director asumía el liderazgo de un proyecto de educación bilingüe y bicultural para la comunidad mocoví, pero parecía descreer de los objetivos liberadores de largo aliento que perseguía la Vicedirectora y buscaba, como ya se ha relatado, demostrar que la escuela podía servir para transformar la *justicia social* en hechos concretos.

p **Mientras el colectivo atendía los derechos en su conjunto, la escuela hacía foco en la educación:**

En el caso de las escuelas insertas en organizaciones y movimientos sociales, como "Gente Nueva", el MSTM en El Sauzalito y el MST en el campamento "Jair Antonio Costa", el compromiso directivo/docente con los sujetos de sus opciones estaba centrado en la defensa de derechos específicamente educativos. El esfuerzo por atender a todos los demás estaba repartido entre los miembros de las respectivas comunidades locales. Para la comunidad de Bariloche aquel compromiso *no tenía límites: que "desde los pobres se pueda construir un mundo distinto, ¿no?, desde los pobres a todos (...) desde los que sufren la injusticia construir la justicia, digamos, ¿no?, buscar la transformación social"* (CEA: 365); tampoco lo tenía para los "Sin Tierra", que ubicaban sus objetivos pedagógicos "dentro de una concepción mayor por una economía sustentable y una sociedad postcapitalista" (CEA: 388). En El Sauzalito, luego de veinticinco años de trabajo intentado construir la justicia desde aquellos wichís que sufrían la injusticia –aún durante los años de plomo–, muchos continuaban en la zona trabajando con ese propósito y con la amplitud que ya se ha relatado, respaldando el trabajo pedagógico de Milagros, que por aquel entonces ya hacía ya quince años que se dedicaba a la educación bilingüe e intercultural⁴³⁹.

En la segunda parte de este Capítulo, se analizarán las grandes diferencias que estos respaldos marcaban entre las experiencias escolares contenidas en organizaciones y movimientos sociales y las demás, que a contracorriente, trataban de abarcar un abanico de líneas de trabajo en su lucha por los derechos de los chicos y sus entornos.

439. No sería pertinente ni posible establecer en este proyecto cuánto hubo de voluntarismo y de rigor en el análisis de viabilidad; al parecer, siempre privó la actitud de un brindarse sin cálculo; pero ya los dirigentes pioneros tenían claro que no podrían construir su utopía aislados del mundo: "Nosotros sabíamos que la invasión blanca iba a llegar y llegó" (D.S., entrevista) con todo lo que implica".

• Génesis de sus compromisos; emocionalidad e ideología:

Las historias de vida y datos biográficos aportados por los protagonistas de los casos y experiencias estudiadas dan evidencias de que la sensibilidad por los sujetos de sus opciones político-pedagógica fue desarrollada, particularmente, durante sus respectivas infancias y juventudes. Por ende, este proceso remite a sus períodos de socialización por parte de sus familias, ambientes e instituciones barriales (escuelas, iglesias y vecinales); a sus grupos de pares y compañeros de estudios y militancias; a sus referentes intelectuales y ético-políticos, y a las huellas que les dejaron estos referentes y algunas lecturas durante estos procesos de formación y militancia.

Gran parte de estas influencias ya han sido relatadas; cabe ahora intentar sistematizarlas y compararlas a través de algunas puntualizaciones y categorizaciones.

Orígenes de clase compartidos y/o proximidad física y social:

Durante sus infancias una parte de estos sujetos se desarrolló en un contexto de **pertenencia y/o proximidad física y social** con los grupos de sus futuras opciones. Tal fue el caso de Carmen, que transitó por una *infancia feliz* (como ella la describía) en el barrio de Barranquitas (periferia santafecina) y dentro de un hogar de trabajadores: una madre que aportaba a la subsistencia familiar con sus costuras y su huerta y un padre que le inculcaba la cultura del trabajo, como obrero durante el día y mozo al comenzar la noche (CEA: 103) y el de la maestra Silvana, cuya historia se confunde con la de la escuela y su vida con el hábitat de sus alumnos (CEA: 129). También, por sus orígenes sociales, el maestro Reynaldo, con el *orgullo proletario* que le había transmitido su padre (CEA: 128) y la Vicedirectora Etel, que reivindicaba el papel de su padre analfabeto para criarla en su viudez, luchando contra la pobreza para ofrecerle oportunidades de educarse (CEA: 129). Aunque en relación con otros grupos de las clases populares, algo similar vivieron: Vicente (que luego sería director de la escuela mocoví) y Marta (alfabetizadora de los wichís); el primero, en las zonas rurales de su Jachal natal, cabalgando desde muy pequeño junto a su padre cuando iba dar clases a su escuela de campo (CEA: 150). La segunda, hija de inmigrantes italianos, oriunda y todavía hoy vecina de Lugano (CEA: 349). Finalmente, en el caso de Alejo, el maestro idóneo de idioma mocoví y jefe de su comunidad (CEA: 223 y ss.) y de Lanín, la directora mapuche de la Escuela "Del Peñón" (CEA 322 y ss.), no sólo había una situación de pertenencia social sino de identificación étnica profunda con los sujetos de sus opciones pedagógico/culturales.

Sensibilidades gestadas en la infancia y juventud:

En cuanto a los procesos de sensibilización propiamente dichos desarrollados por estos sujetos, debe recordarse –en primer lugar– lo ya dicho sobre el contexto histórico, político y cultural que los condicionó, más allá de sus diferencias generacionales: para todos ellos *los años '70* operaron como un parte aguas en sus vidas.

Desde este clima de época que los afectó a todos, los relatos van proponiendo un conjunto de diferenciaciones:

p **Familias cuya actitud solidaria** con sus semejantes **los predispusieron** a hacer lo propio: Carmen, con su madre siempre comprometida con las iniciativas de la vecinal y de la parroquia y con su padre, representando gremialmente a sus compañeros de trabajo (CEA: 103); Daniela, la directora de la Escuela de Allen, cuyas primeras referencias se remitían a su familia rosarina, desde la militancia religiosa por los más desamparados de sus padres y tíos y desde la solidaridad concreta de su abuelo anarquista (CEA: 265); Fabio, director en "Rincón del...", que –como ya se ha relatado– *mamó* de su madre, médica y maestra especial y su padre, médico de barrio en el Conurbano, una *vocación* de servicio que se sobreponía a la escasez y al miedo (CEA: 288).

p **Familias cuyas actitudes** con los demás **les generaron una reacción contraria**: Paula, la militante indigenista de la escuela mocoví, que reaccionó fuertemente contra la negación familiar de sus ancestros guaraníes (CEA: 216) y la contradicción de su padre, de origen popular, que le prohibía jugar con la *sirvienta* (Ibídem: 215). También, Milagros, la cordobesa que dedicó veinte años de su vida a la educación de niños wichís, que enfrentaba a su padre cuando le aconsejaba no ser amiga de sus compañeros de 1er. grado (en el mismo grado en que su mamá era maestra), porque *los negros manchan* y, que, ya adolescente, discutía con ambos –muy cristianos– por el sueldo que le pagaban a la empleada doméstica.

Infancias y adolescencias en los que una **Iglesia postconciliar**⁴⁴⁰ puso a un grupo de estos sujetos en contacto con *los pobres*: Carmen, desde muy pequeña a través de la actividad parroquial de curas que se interesaban por los problemas concretos de la gente: **"el atractivo era ese, la pasión era esa: el estar cerca**

440. Como ya se ha relatado, poco tiempo después del Concilio Vaticano II, muchos católicos y cristianos en general habían acogido con entusiasmo la propuesta para comenzar a construir "el de Dios" *aquí en la tierra* y a plantear que la justicia podía hacerse realidad *bajo este cielo*, sin esperarla como promesa de *otro cielo*. Como ya se ha expuesto, en América Latina, el subcontinente más desigual del planeta, la Teología de la Liberación encendía todas las alarmas para los custodios del orden.

de la gente, que le resolviéramos los problemas a la gente (...) esa era la necesidad casi, ¿no? C2, pág. 31), CEA: 103. Paula, cuyos testimonios destacan que **"entre estas contradicciones familiares que se plantean, me mandaron a la iglesia desde muy chica, pero mi papá y mi mamá no iban a la iglesia, mi papá es un ateo practicante, pero sí permitió que mi mamá me mandara a la iglesia, y yo me las creí todas, el catecismo, que hay que ser bueno, amar a tu prójimo, entonces había una fuerte impronta de formación cristiana en ese tipo de valores"**(*"P"*, pág. 20, en Entrevistas Completas, pág.99) y en CEA: 154. Luego, cuando tenía entre 14 y 15 años y a escondidas de sus padres, comenzó a trabajar en una villa de la mano de un amigo y a propuesta de unos curas catalanes separatistas y tercermundistas, cuya iglesia estaba frente a su casa en el partido de San Martín (CEA: 153). También María, la directora de la escuela de La Matanza, que desde los ocho años y durante diez más aprendió con la iglesia del barrio que la docencia y *el trabajo social* eran una sola cosa (CEA: 304). Desde luego, la citada Daniela, educada en una fusión de familia e iglesia; Marta, cuyo padre integraba una familia de doce hermanos de fuerte tradición católica, con dos tías monjas y dos tíos curas (CEA: 345); Milagros, la continuadora del proyecto pedagógico de aquella, cuyo proceso de sensibilización comienza en el secundario, a propuesta de una monja que organizaba viajes a El Sauzalito en plena Dictadura, con mucha discreción para evitar la expulsión de su congregación (CEA: 344-345), y Gabriela, la responsable de "Gente Nueva" en Bariloche, para la cual, desde muy joven, religión y política formaron parte de una misma militancia alentada por el obispo Hezayne (CEA: 359). La mayoría de los testimonios de este grupo muestra que, ya en sus orígenes, la representación sobre los pobres había dejado atrás el estereotipo de *los carentes* y que, con el transcurso del tiempo, abandonarían la propia categoría con la incorporación de elementos de la teoría crítica. Los registros no permiten saber, salvo en un caso, quiénes se desprendieron incluso del mismo componente mítico-profético como sostén de su opción por una pedagogía liberadora/emancipadora para las clases subalternas.

¿Una sensibilidad de pocos?:

Ahora bien, desde el inicio de esta tesis se ha caracterizado a esta opción por los sujetos más violentados de las clases populares como una opción fundada en una cierta emocionalidad y deseo; emocionalidad que se expresa en un sentirse con-movido e indignado por las situaciones que padecen; pero también, en su disposición a compartir sus juegos y festejos, aún en contextos de adversidad y dolor. Además, en la determinación de acompañarlos en sus luchas por intentar paliar o, incluso, modificar dichas situaciones.

Pero el hecho que estas opciones hayan surgido al impulso de emociones más que de razones, lleva a una pregunta ya clásica por vieja: qué es lo que hace que vastos sectores de población, entre ellos, docentes, compartiendo incluso

los mismos condicionamientos macro y micro contextuales, no se sientan movilizados en el sentido apuntado, y sólo manifiesten indiferencia o, incluso, rechazo visceral.

El odio de clase que parece alentarse desde la ingeniería social de una nueva oleada neoliberal y que logra sumar en su apoyo a sus propias víctimas, llevadas al paroxismo de su alienación, no es sólo una hipérbole de las adherencias sobre las que prevenía Freire (ver cita), sino el mejor antídoto contra el peligro de que "los afortunados, los bien constituidos, los poderosos de cuerpo y alma, comenzasen a dudar así de su *derecho a la felicidad*" y "empezasen un día a avergonzarse de su felicidad y se dijese tal vez unos a otros: '¡es una ignominia ser feliz!, *hay tanta miseria...*'. Para Nietzsche, introducir esto "en la conciencia de los afortunados" sería la *más sublime venganza, el más sutil y último triunfo* de los seres *despreciables y resentidos*, "fisiológicamente lisiados y carcomidos" (Nietzsche, Friedrich: 1994:144). En lo que Freire llama una *postmodernidad reaccionaria* (ver cita) hay muchos elementos de este pensamiento nietzscheano, apropiado para justificar el individualismo más rampante y la renuencia a cualquier compromiso solidario.

Pero si la hegemonía puede convertir a las propias víctimas en victimarios para naturalizar su explotación, también es posible pensar que en ellas una soterrada disposición a la alteridad pueda aflorar; favorecida y acentuada, no sólo por identificaciones y rechazos emocionales en los procesos de socialización primaria, sino también por la apelación al pensamiento reflexivo y crítico a través de ciertas trayectorias educativas, en la interlocución con referentes intelectuales y con autores significativos.

Aquí cabe una nueva referencia a un autor latinoamericano ya citado, que define a la educación como "el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia" (Maturana: 1997:30) Y a continuación afirma: "La educación como 'sistema educacional' configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar" (Ibídem).

¿Pero qué mundo pueden confirmar los educadores? ¿Un mundo en el que "nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia"? (Ibídem, 23). Para este autor, el dominio o ámbito de convivencia en el que se legitima a otro como sujeto a ser respetado sin condiciones, sin otra exigencia que ser un otro digno de reconocimiento, es el dominio de la emoción que llamamos amor. Pero no el amor cristiano, planteado como fenómeno de excepción, extraordinario, de connotaciones sacrificiales que se plenifica en la

cruz, sino un amor mucho más natural, ordinario, que hace miles de años surgió “de un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad” (Ibídem).

Aquellos fueron los orígenes *matrísticos* de la especie humana que hoy todavía perviven durante los primeros años de vida al calor de la afectividad familiar. Hoy ellas perviven y a la vez conviven, coexisten—en una simultaneidad enervante—con otras interacciones. Son aquellas que, luego de un milenario devenir de la *humanidad*, niegan al otro en cuanto tal y lo resignifican como un recurso, un competidor, un inferior subalterno e, incluso, un enemigo. Estas interacciones han sido naturalizadas e incluso, como ya se ha afirmado, asumidas por sus propias víctimas; las que en su alienación se han identificado con sus victimarios.

A estos dominios de la vida colectiva Maturana les niega el atributo de relación social en sentido estricto. Para justificar estas formas de desconocerla legitimidad del otro en cuanto tal, se han desarrollado incontables discursos argumentativos. Para este autor, estas formas de negación del otro con sus respectivas argumentaciones son: las relaciones laborales y jerárquicas en general, que naturalizan vínculos de superioridad-inferioridad, y las relaciones de mercado, que cosifican a los sujetos como objetos de consumo y recursos de producción.

A ellas habría que agregar las que, a través del monopolio de la fuerza y la comunicación, trasmudan a un opositor en el peligro a conjurar o en el enemigo a vencer y las que convierten a multitudes de sujetos de derechos (que ni siquiera pueden ser mantenidos como *ejércitos de reserva*), en masas excedentarias que deben ser desechadas e, incluso, eliminadas o abandonadas a su suerte si, por ejemplo, pueblan territorios que han sido ocupados militarmente por potencias sólo interesadas en la apropiación y explotación de recursos no renovables⁴⁴¹.

El impulso de alteridad, en cambio, no requiere de discurso justificativo; fluye en tanto cada sujeto deja que emerja la humanidad que guarda en su *ontogénesis* e, individualmente, la que conserva desde su *filogénesis*, cuando nadaba en el útero materno.

Estas reflexiones, que luego serán retomadas en el capítulo de Conclusiones, no niegan todo lo expuesto acerca de las luchas de resistencia contra un orden que requiere de una estructura de clases como sostén de su explotación y que recurre a creativos y renovados dispositivos de hegemonía. Desde ellas y desde otros saberes y experiencias, se intentará proponer posibles líneas de acción

441. Biafra, Sudán y Ruanda han sido algunos de los escenarios más emblemáticos de esta biopolítica de horror.

para la formación docente y la educación pública en general, como forma de aportar a una lucha de resistencia que arrebate víctimas a este orden auto-depredador y, al mismo tiempo, vaya gestando una cultura de aceptación y de respeto entre sujetos.

Sensibilidades y opciones puestas a prueba:

Comenzando entonces nuevamente por los protagonistas de las escuelas estudiadas como casos, para luego proseguir con las experiencias más allá de ellos, se imponen los testimonios **de hechos de violencia y/o censura, represión, hostigamiento y exclusión que vivieron la mayoría de los personajes** de estas instituciones, algunos de ellos siendo niños; sin incluir en esto aquellas situaciones que debieron padecer como educadores, a través de las penurias que las políticas neoliberales provocaron a sus alumnos y familias, y que ellos mismos atravesaron como trabajadores, por la precarización abrupta de sus condiciones de trabajo.

Estos hechos, que les permitieron conocer las distintas caras del poder, parecen haber impreso en estos sujetos **sucesivas claves** para distinguir lo valioso de lo deplorable, lo justo de lo injusto, lo legítimo de lo ilegítimo, **confirmándolos en sus convicciones.**

En este sentido cabe recordar el impacto que le provocó a Carmen, cuando en 1955, siendo una niña, fue testigo de la quema en plena calle de los libros de su escuela que aludían al peronismo:

“Yo viví por ejemplo la quemada de los libros cuando cayó Perón. Lo vivimos ¿no? a todos nos hicieron... [en un tono que incluye a este entrevistador]...el libro y tirarlo. Y yo tenía una prima que vivía mucho el tema partidario porque el abuelo, que era el hermano de papá, era muy peronista, y fue y se tiró, se quiso tirar [al fuego]...agarrarla...fue terrible, esa es una imagen que te queda muy fuerte ¿no? -¿Era una escuela pública?- – ¡Claro!, acá en frente, Escuela Falucho; viste, son cosas que te quedan...” (P8, pág. 12), en CEA: 103.

Entre aquellos libros quemaron ejemplares de la “Razón de mi Vida” de la misma Evita que, poco tiempo atrás, había atravesado en tren el barrio popular en el que vivían y saludado a los vecinos desde el último vagón. Un tren que pocos metros más adelante cruzaría el Salado por aquel puente que, cinco años más tarde, Fernando Birri convertiría en un emblema de la miseria de las márgenes santafecinas, con su película “Tire Dié” (1960).

Luego vendría su exclusión de la Comisión de Cambio Curricular cuyas pretensiones eran un cambio profundo de la participación social en las escuelas:

"En 1984 Tessa⁴⁴² me convoca para conformar la Comisión de Cambio Curricular en el Ministerio de Educación de la Provincia. Con él fuimos dirigentes sindicales (...) Lo que necesitábamos era cambiar la escuela... Comenzamos a realizar Mesas de Trabajo (...) Cuando llegamos a la Mesa de Trabajo N° 4, que planteaba la integración de la comunidad a la escuela, pero de la 'comunidad grande': los sindicatos, las comisiones vecinales, etc., el clero puso el grito en el cielo. Los 7 u 8 que habíamos sido mentores del proyecto fuimos caratulados de subversivos y cesamos en enero de 1986. La Iglesia planteaba que los sindicatos no tenían nada que hacer en las escuelas..." (P3, pág. 2),CEA: 116.

A pesar de todo, con ese empuje y en el marco de aquel protagonismo fue nuevamente requerida; esta vez por una de las gestiones de educación provincial progresistas que se recuerdan de aquella "primavera democrática":

"En febrero me convocan para organizar la escuela de 'El Galpón'. Y fui con esas ideas de construir una escuela nueva. Ahora estoy contenta porque pudimos demostrar que esas ideas eran posibles de llevar a la práctica...Hasta llegamos a elaborar un proyecto educativo barrial. El Ministro de Educación de ese momento, Fernández, aprobó el proyecto y nos ayudó mucho" (Ibídem).

Nuevamente y como ya se expusiera, la Iglesia interfirió:

"...el problema también más que nada vino por la no aceptación de la Iglesia, de la participación de la comunidad..." (Chv1, pág.17), CEA: 19.⁴⁴³

En el otro caso, el de la Escuela "Somos", su director conoció la violencia del terrorismo de Estado cuando, como ya se ha relatado, el gremio vitivinícola en el que trabajaba en San Juan, fue tomado por el Ejército y sus empleados sus-

442. Se refiere a José María Tessa, dirigente del gremio docente provincial (ANSAFE).

443. Hacía muy pocotiempos que Vicente Zaspé, Arzobispo progresista de Santa Fe, había fallecido (la escuela "Del Galpón" llevaría precisamente su nombre a pedido de los vecinos) y lo había reemplazado Mons. Storni, un conservador que en el año 2002 debió renunciar tras un juicio por graves acusaciones de pedofilia.

pendidos y sometidos a reiterados interrogatorios y a la sensación subjetiva de vivir bajo sospecha. Aquello fue un punto de inflexión en su vida que lo decidió a abandonar su provincia.

También a Paula, la que luego sería la Vicedirectora de aquella escuela, el terror la rozó cuando, como ya se ha narrado, intentó saber sobre el amigo de adolescencia que la había iniciado en la militancia y, por boca de su propio padre, supo que era un *desaparecido*: "**M. no existe**" le dijo, parafraseando al dictador Videla (CEA: 219). Por fortuna para ella, la crisis provocada pocos años antes (1975), por la abrupta devaluación decidida durante la corta gestión de Isabel Martínez de Perón⁴⁴⁴, había obligado a su familia a dejar Buenos Aires y trasladarse a Santa Fe, arrancándola de aquella red de vínculos juveniles con la que podría haber compartido la misma suerte.

En Rosario, por la misma época, Daniela, la futura directora de la Escuela de Allen, planeaba abandonar la ciudad, asfixiada por la atmósfera represiva que vivía con tíos, compañeros y profesores desaparecidos; cosa que concretó apenas se recibió de Profesora de Nivel Primario (CEA: 267). También "GB", la que luego habría de liderar la Comunidad de "Gente Nueva" en Bariloche, afrontaba las turbulencias de aquellos años desafiando a la Dictadura sobre el mismo Valle de Río Negro, con su experiencia educativa en una pequeña escuela de Ingeniero Huergo (CEA: 366). Poco tiempo antes (1975), Marta, que ya había participado de los inicios de la experiencia en El Sauzalito y estaba ahora en Neuquén, trabajando con su marido en el plan de alfabetización de adultos de la CREFAL, debe alejarse del sur y retornar a Buenos Aires por la persecución emprendida por Remus Tetus, rector de la UNCo. Dos años más tarde, vuelve a El Sauzalito porque en el Buenos Aires de Videla tampoco había margen para la militancia (CEA: 347).

Todavía en plena Dictadura (1981), Milagros, que sucedería a Marta en la experiencia de El Sauzalito y había iniciado la carrera de Magisterio (junto con la de Ciencias de la Educación) comienza a perder la *inocencia política* en la que había sido educada, al trabar amistad con una compañera que había estado presa y estaba siendo vigilada. Sus relatos la introducen en un mundo de sombras y horror que le habían ocultado: el del terrorismo de estado. Más que miedo, estas confidencias le inspiran empatía y amplían su capacidad para compartir el dolor de los otros y arriesgarse⁴⁴⁵. Ya en El Impenetrable, debe sobreponerse

444. Devaluación del 160% conocida popularmente como *Rodrigazo*, en alusión al Ministro de Economía de entonces, Celestino Rodríguez.

445. En cambio, los registros sobre las huellas que aquellos años de horror dejaron en el protagonista principal del caso reservado para diferenciar educación ciudadana de educación popular, se corresponden

a la adversidad cuando es excluida de su primera experiencia pedagógica por disidencias con un supervisor (CEA: 341-342).

En otros contextos, los testimonios recogidos de militantes del MST, dieron cuenta de un estoicismo poco frecuente: **"Aquí a veces se muere..."** (CEA: 385).

Sin las connotaciones dramáticas de estas historias de vida, otros protagonistas de las experiencias estudiadas dejaron constancias de haber sido objeto de censuras, exclusiones, agresiones y enfrentamientos que, como a los otros, los afianzaron en sus luchas y convicciones, tal como ya se ha relatado en páginas anteriores y puede consultarse en forma analítica en Casos y Experiencias Anexo: Fabio, CEA: 269; Lanín, CEA: 316; María, CEA: 294; Etel, CEA:36.

Sin embargo y recordando que las condiciones de esta investigación no permitieron trabajar con construcciones de historias de vida propiamente dichas más allá de los tres casos estudiados como tales⁴⁴⁶, cabe señalar que estas historias y algunos relatos biográficos, situados en sus sucesivos contextos, conducen a evitar idealizaciones al respecto y reconocer a estos protagonistas como sujetos también expuestos y vulnerables a sus respectivas condiciones de trabajo y de vida en general.

Por ejemplo, lo que surge de la entrevista en profundidad a la directora de la Escuela "Varela", sugiere ahondar sobre esta vulnerabilidad en contextos excepcionales⁴⁴⁷ y proponer investigaciones a futuro que incorporen reflexiones sobre la recurrencia de estos contextos llamados "excepcionales", a la luz de lo ocurrido en los últimos años.

En este sentido, cabría acotar que no sólo la *revolución parece ser por oleadas*,

más bien con la actitud de alejarse del riesgo: **"...otra cosa que aprendí es no exponerme al cuete"**(Lhv1, pág.15), CEA: 244.

446. Como ya se ha descrito, para los personajes centrales de las escuelas estudiadas inicialmente como casos, se mantuvieron entrevistas en profundidad que propusieron una resignificación de la información primaria recogida en ocasión de investigaciones anteriores y, luego, una secuencia de tres o más entrevistas orientadas a la construcción de sus historias de vida en relación con el nuevo objeto de investigación (en las que se compartieron notas iniciales, se repreguntó sobre algunos tramos de sus historias o sobre hechos puntuales y se reconocieron los establecimientos y zonas de influencia, habida cuenta que habían transcurrido unos años de la investigación primera que permitió conocerlos). Esta metodología, que demandó una sucesión de encuentros y largas horas de trabajo con estos sujetos, hubiera sido imposible replicar con todas las experiencias estudiadas *más allá de estos casos*, teniendo en cuenta distancias, tiempo y costos (aun cuando con algunos se logró suplir en algo estas dificultades, apelando a encuentros participativos (2004 y 2006), viajes en ocasión de compromisos académicos, conversaciones telefónicas y mail's). Las posibilidades tecnológicas actuales hubieran podido ampliar significativamente estos esfuerzos supletorios, aunque nunca las posibilidades de la relación personal, in situ y cara a cara.

447. Excepcionales como los años vividos en torno a la crisis del 2001 en Argentina, habida cuenta del amplio *malestar docente* que provocó. (En el caso de esta investigación, en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense), ver CEA: 324.

como propone García Linera en referencia a su país (ver cita); también la reacción del orden neoliberal y neoconservador viene por *oleadas*, marcando una simultaneidad a escala latinoamericana de alternancia entre períodos de expansión de derechos e inclusión, con períodos de contracción y represión (ver texto propio ya mencionado).

Así mismo, testimonios como los de la directora de "Varela", abonan la conveniencia de ahondar sobre las posibles diferencias entre militancias que recogen como antecedentes significativos los procesos de sensibilización que tuvieron lugar durante los períodos de infancia y juventud (en sus medios familiares, estudiantiles, etc.) y aquellos que, habiendo ingresado a sus militancias en la adultez, atribuyen esta nueva sensibilidad a sus vínculos sindicales o similares.

Estas diferencias podrían estar abonando teorías sobre la centralidad de los primeros tramos de la vida para opciones de alteridad tempranas, fundadas en un fuerte componente emocional: "Hay dos épocas o períodos cruciales en la historia de toda persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en su vivir. Estos son la infancia y la juventud..." (Maturana, H.:1997:31). Pero también, ciertas experiencias de investigación-formación docente, permiten alentar serias expectativas sobre su incidencia para el desarrollo de compromisos militantes en docentes que, ya en su adultez, han sido movilizados en el marco de las mismas, sin que reconozcan necesariamente conexión alguna con lo vivido en los primeros tramos de su existencia⁴⁴⁸. Los condicionantes de estos involucramientos parecerían ser más de índole político-ideológico con sustento teórico, sin perjuicio de la influencia emocional que eventualmente se haya derivado del vínculo con estos docentes-investigadores y con otros compañeros de la lucha sindical.

Precisamente y como también ya se ha consignado, la directora de la experiencia de "Varela" adjudicaba su militancia **"a todos los aportes que tuve después, en todos los encuentros, los talleres que hicimos en el Sindicato"**(Mora pág. 27), y a lo que pudo profundizar durante su participación en el Proyecto de SU-TEBA, dirigido por Redondo y Thisted: "Un caso casi emblemático de la acción formativa que puede desarrollar un sindicato", en CEA: 316. También entonces, estos interrogantes y conjeturas podrían ser objeto de futuras investigaciones.

Otro posible objeto de investigaciones venideras, es la relación que podría exis-

448. Recordar la expresión de Mora, directora de la escuela de Florencio Varela: "...si esto de los repollos existiera yo creo que hubiese **nacido de un repollo**" (Ibídem, pág. 24), CEA: 325.

tir entre las personalidades sensibles que se forjaron al calor de aquellos procesos tempranos y las inclinaciones recurrentes hacia distintas manifestaciones del arte por parte de muchos: el amor por la danza de Carmen, a la que le ofrecieron una beca para perfeccionarse en el Colón y que, en su primera juventud termina inclinándose por la danza contemporánea, abandonando aquella posibilidad **"más para una elite"**(Chv1, págs. 6 y 7), en CEA: 105-106; la pasión por la literatura y su destreza para expresarse con los títeres de Reynaldo, el docente quizás más compenetrado con la propuesta pedagógica de Carmen (en CEA: 25 y 125); la opción por el teatro como medio de educación popular de Paula, durante su adolescencia en el Conurbano, y su amor por la alfarería, por el barro (CEA: 125 y 151); la belleza y sutileza expresiva de Fabio a través de la poesía y sus capacidades didácticas con el teatro y la música; la profunda afinidad simbólico-cultural y estética de Lanín con el tejido de su pueblo mapuche. Y, más allá de estas experiencias, en el caso reservado para el cotejo conceptual y práctico con la educación ciudadana, la capacidad de la profesora Felisa para **"volar a través de las palabras "** con un humor chispeante (F, pág. 9) y para empleo del teatro como recurso didáctico (CEA: 246-247) y de Leda, con su amor por la música clásica, el canto y el folklore latinoamericano, y su capacidad de expresarse con el piano y la guitarra; medios expresivos que le alivianaron la "pesada mochila cultural de su infancia" (CEA: 243).

No sería aventurado proponer una estrecha relación entre estas sensibilidades artísticas y las personalidades desestructuradas, creativas y transgresoras de la casi totalidad de estos sujetos, para especular sobre el potencial educativo del que son portadores.

Dejando por el momento las argumentaciones sobre los procesos de sensibilización que condujeron a las opciones descritas, cabe abordar ahora aquellos que derivaron en conformaciones de naturaleza político-ideológica que fueron consolidando dichas opciones; a partir de vínculos con pares juveniles, de trayectos de formación, de lecturas y, sobre todo, de las marcas subjetivas que fueron imprimiendo sus referentes más significativos durante estos trayectos.

En este sentido y antes de continuar, es preciso recordar que, en el contexto de estos trayectos, se está entendiendo por ideología a la interpretación del momento histórico que se vive, en vistas a intervenir en él para intentar solucionar o paliar los problemas que afectan a los que en cada circunstancia interesan (ver citas a Eggers Lan y Gadotti). De esta manera y en estos términos, la ideología será incorporada dentro de la dialéctica entre emocionalidad – racionalidad, para comprender cómo estos sujetos se potenciaron en su praxis político-pedagógica.

- **Trayectorias de conformación política-ideológica que consolidaron opciones:**

Al presentar a los sujetos que produjeron las prácticas que han sido objeto de análisis en esta tesis, se hizo alusión a estas trayectorias en los aspectos que se consideraron más significativos. Cabe ahora recuperar estos sin reiterar descripciones y completar aquellos que ahora resultan relevantes, a los efectos de compararlos e intentar comprender cómo estos posicionamientos político-ideológicos, más allá de sus matices, los consolidaron en sus opciones por los sujetos de sus prácticas y por un modo de entender la educación; modo de entenderla por el que nos fueron reputados.⁴⁴⁹ Al respecto, conviene recordar lo ya dicho en el sentido que algunos de estos protagonistas no asumieron sus propias prácticas como de *educación popular en escuelas públicas*, habida cuenta que sus representaciones sobre la educación popular la ubicaban fuera del sistema formal y, en general, con los adultos.

Las marcas de referentes y lecturas:

Circunscribiendo el repaso de trayectorias a los principales personajes de las escuelas estudiadas y comenzando por Carmen, la directora de la Escuela "Peña", deben recordarse entonces las referencias de ésta a Ovide Menin (al momento de historiar la educación popular⁴⁵⁰) como uno de los docentes que dejaron huellas en ella y al libro gastado por el uso que, en el contexto de una de las tantas entrevistas, sacó de su biblioteca para ejemplificar estas marcas: "Maestro Pueblo, Maestro Gendarme" de María Teresa Nidelcoff, publicado por la emblemática Biblioteca Vigil de Rosario. También al psicólogo rosarino Gertel (desaparecido durante la última Dictadura), al profesor Félix Ramón Caropresi, que fuera decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (por entonces dependiente de la UNL) y a la profesora Griselda Tessio, de la misma institución.

449. En este sentido y aunque resulte quizás obvio en el contexto de lo escrito hasta aquí, corresponde aclarar que cuando se requirió a informantes calificados la identificación de experiencias escolares que pudieran ser reputadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas, a nadie se le insinuó tan siquiera una posible orientación ideológica como criterio de selección, ni nadie lo sugirió. Los indicios de estas orientaciones surgieron muy tardíamente, particularmente al momento de reconstruir con los sujetos sus propias biografías. Se trata sólo de indicios que surgieron durante las entrevistas. En general, estos evitaron definiciones precisas sobre sí mismos en este sentido, quizás para no ser fijados en conformaciones ideológicas que suelen estar abiertas y en reelaboración permanente, dentro de un núcleo de convicciones más o menos permanente.

450.

Ver en este texto "Cuando todo comenzó", una educación popular liberadora para América Latina; contextos y protagonistas.

"...hay profesores que me marcaron, hay estilos de trabajo, es decir, yo siempre digo, por ejemplo, lo veo y lo veía también en los institutos, hay profesores que son maravillosos, que ya venían desde mucho tiempo antes, desde los años ´60 trabajando con la realidad, trabajando con los problemas de esa realidad, exigiéndote, pero en el buen sentido, a pensar..." (C3, pág. 8), (en CEA: 107).

"Formar la necesidad de pensar, provocar la necesidad de pensar. Y al provocar la necesidad de pensar me provoqué yo mismo a pensar de un modo distinto. Y ahí sigo creciendo, voy creciendo con el tiempo, voy creciendo con mi propia construcción (...) ser capaz de abrir el pensamiento a los ecos del momento histórico, escuchar esas necesidades de la historia que no está escrita..." (H. Zemelman: 2009).

De acuerdo con los testimonios del propio Menin, estas personas conformaban un espectro ideológico progresista, integrado por Gertel, **"un hombre de fuerte formación marxista"**(OM, pág. 19), por Nidelcoff **"una mujer del catolicismo militante progresista (...)** Esos grupos **tipo, qué se yo, Freire (...)** aquí en Rosario"**(Ibídem, pág.18)**, y por el mismo, que acompañó como funcionario de educación a gestiones del Partido Radical a nivel provincial y nacional y por los profesores de Paraná, también de extracción radical (CEA: 110,111, 112 y 113).

En palabras de Menin, este partido –integrante de la Internacional Socialista– expresaba **"un movimiento dentro del capitalismo; pero un capitalismo que, se decía por entonces, humanista.** Es decir, que quería suavizar los aspectos más rígidos (...) vuelvo a insistir, como **una de las manifestaciones menos crudas, menos rípidas, menos agresivas,** tal vez en su forma, no en su contenido, ¿no?, en su filosofía de base, que el **capitalismo salvaje que incluso en estos últimos tiempos nos ha acosado.** Entonces ahí, **la inteligencia de aquella gente fue haber dado a la educación una particular importancia..."** (OM, pág. 2), ver en CEA: 108.

Junto a estos referentes docentes y bibliográficos de sus años de formación en los '60, Carmen mencionaba a quienes significó como inspiradores de su praxis con niños de las clases populares: al Padre "Lucho" (Luis Quiroga), un personaje para ella entrañable, con el que reflexionaba sobre sus prácticas como directora, integrante del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y a quien fuera uno de sus Secretarios Generales, el Padre Osvaldo Catena, un mítico curavillero santafecino (en EPEP 2004:1), que militó como cura en el Barrio de Villa del Parque y en el propio barrio de esta Directora. Precisamente, en un periódico barrial "La Voz de Villa del Parque", el P. Catena dejaba en claro su pensa-

miento: "Denunciamos el pecado social de la miseria que es fruto del egoísmo de algunos hombres"⁴⁵¹. Para este cura, "Los presos representan la denuncia más fuerte contra este sistema injusto que aplasta a los pobres y enriquece a los explotadores" (P. Catena:", 24/7/71).

La trayectoria de Carmen se completa con su militancia sindical de la mano del ahora histórico dirigente de AMSAFE, el citado J. M. Tessa, que jurara (ya en esta década) como diputado provincial por Nuevo Encuentro por "la patria, la memoria y los ideales de los compañeros muertos y desaparecidos"⁴⁵² y con su propia vinculación al peronismo, que culmina con el desarrollo de su proyecto educativo como Concejal de la Ciudad de Santa Fe (ver CEA: 115) y como Directora de la Regional Cuarta del Ministerio de Educación, cargo que abandona por pretender una autonomía incompatible con los "verticalismos usuales en esos ámbitos" (CEA: 118).

Así, desde estas marcas y trayectorias, múltiples y plurales (que Menin engloba bajo la denominación de progresismo) se comprende su opción por la enseñanza laica cuando tuvo edad para entender (CEA: 106); su decisión de ser *maestra pueblo*, como le propuso Nidelcoff; su elección de escuelas para las clases populares y su compromiso con éstas; su estilo de gestión autónomo y transgresor como directora; la amplitud de su apertura a la participación en las escuelas, tan resistida por la Iglesia conservadora; su proyecto de hacer *un aula* de la ciudad de Santa Fe, y su rechazo al verticalismo fuertemente instituido en la gestión del Estado y en la conducción de su partido⁴⁵³.

De las trayectorias de los dos personajes -centrales y en tensión- de la Escuela "Somos", se cuenta con testimonios de dos itinerarios diferenciados: el de su director, Vicente, más lineal y simple; el de Paula, la vice, más espiralado y complejo.

El primero atribuye la construcción del sentido de su vida (*ser útil a los demás*) a una historia que se amasó desde niño en el patio sanjuanino de su casa de Jachal, en las conversaciones de una numerosa familia justicialista, en tiempos de la *Resistencia Peronista*, y en la lectura de "La Razón de mi Vida" de Eva Perón. Si bien Vicente nunca se explayó al respecto, dio muestras de un estilo pragmático de encarar la gestión escolar: la comunidad aborígen tenía que

451. Palabras de este sacerdote, en ocasión de una huelga de hambre en los barrios Villa del Parque y Barranquitas (Fundación Padre Osvaldo Catena: 2006:106).

452. Página 12 - Rosario/12, 1° de marzo de 2013.

453. Partido con el que nunca se identificó explícitamente en años de entrevistas formales e informales.

valorar la escuela desde su asociación con cambios tangibles, concretos, en sus condiciones de vida. También su modo de entender el ejercicio del poder como director (todo esto ya descripto), remite a la clásica y primera concepción del peronismo como Tercera Posición: *"ni yanquis ni marxistas, peronistas"*; una simplificación retórica que como consigna comunicacional fue eficaz.

En cambio la historia de Paula, muestra un recorrido por múltiples colectoras ideológicas, entre las que, más que distinguir, deben integrarse diversas influencias al calor de los vínculos, las militancias, las lecturas y las reacciones que le provocó su historia familiar: la *Pedagogía del Oprimido* que le llegó en la adolescencia como regalo de su primer *enamorado* y que le ayudó a organizar sus opciones existenciales por los oprimidos, más allá de las simplificaciones binarias de la época; *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, de Federico Engels (1884), de cuyo contenido le había hablado su hermano mayor, militante político, y que recitaría

"como un loro sin saber autor ni nada, porque me lo había dicho mi hermano" (P, pág.17).

Con el tiempo, **"cuando yo leo el libro, años después"** (Ibídem) comprendería de qué le había hablado su hermano y haría propios los términos del discurso materialista sobre **"la cuestión de la reproducción ideológica"** (Ibídem), en CEA: 218. Quizás aquella obra pudo haber incidido, además, en su sensibilidad sobre los derechos de género⁴⁵⁴ cuando **"se nos podía hacer la vena así..."** al contemplar escenas de relaciones machistas entre los aborígenes y optaban por proponer alternativas sin emitir juicios sobre su cultura (Ibídem, pág. 33), en CEA: 184. Tal vez, aquella lectura la ayudaría también a tomar distancia de la autoridad paterna y sus contradicciones; las que, como ya se ha expuesto, *por reacción* la sensibilizarían con los sujetos de sus opciones.

En el caso de Daniela, la directora que transitó por la Escuela de "Rincón del..." y luego por la de Allen, sus testimonios dan cuenta de dos momentos de su trayectoria de formación que la confirmaron y profundizaron en la matriz ideológica que su entorno familiar le transmitió con fuerza desde la convivencia. Ambos ya han sido relatados: la estrategia de la profesora del Seminario de Educación de Adultos que, no pudiendo remitirlos a la bibliografía pertinente

454. "...el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia; y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino. La monogamia fue un gran progreso histórico, pero al mismo tiempo inaugura, juntamente con la esclavitud y con las riquezas privadas, aquella época que dura hasta nuestros días y en la cual cada progreso es al mismo tiempo un regreso relativo y el bienestar y el desarrollo de unos verificase a expensas del dolor y de la represión de otros" (F. Engels: (1884) 1972:63.

en plena Dictadura, los llevaba a centros de alfabetización en fábricas, talleres y barrios marginales de Rosario para un aprendizaje silente desde la práctica misma, y -ya en democracia y en el sur- los seminarios de los educadores Orlando Nano Balbo y Carlos Falaschi en la UNCo.

Algo similar ya ha sido expuesto en relación con Fabio, aquel director que reemplazó a Daniela en "Rincón del...", con sus lecturas de "Las venas abiertas de América Latina" de E. Galeano y "Pedagogía del Oprimido" de P. Freire, mientras realizaba sus estudios terciarios en Bahía Blanca; su pasantía en el PIIE de Chile, con Verónica Edwards; la praxis formativa que constituyó en sí misma su trayectoria como dirigente gremial, y una experiencia profundamente educativa que fue su participación activa en la construcción colectiva y democrática de los diseños curriculares de Inicial, Primaria y Adultos de la provincia de Río Negro. Una experiencia que entonces lo asombró y añoraba al momento de esta entrevista:

"todo un proyecto de democratización de la Escuela Pública, de democratización de las relaciones y de democratización del conocimiento [...], ...que incluye distintas etapas, y distintos planos, ¿no?, digamos; todo lo que es la construcción de currículum, todo lo que es la construcción de reglamentaciones, la estabilidad laboral, la participación sindical, las propuestas pedagógicas de transformación que contribuyeron justamente a democratizar el conocimiento, y me formo prácticamente como docente en esta experiencia (...) tuvimos un diseño curricular construido en instancias participativas (...) todos bajaban a las escuelas y en asambleas discutíamos, modificábamos, proponíamos, entonces iba y venía, iba y venía, y tuvimos un diseño curricular, Nivel Inicial, Primaria y en Adultos que fue construido auténticamente por la gente"(Fabio, pág.12), en CEA: 289-290)⁴⁵⁵.

Tal vez, esta experiencia no sea ajena al estilo horizontal de plantear el gobierno de su escuela que este tesista pudo observar.

Concluyendo con estas referencias a los protagonistas patagónicos, cabe recuperar lo relatado por Lanín, la directora mapuche, sobre su trayecto formativo. Desde su condición de mujer luchadora, que no se arredra frente a las dificultades y no aceptaba **"el no puedo" "L", pág. 6**), ella reconocía lo que le había brindado la Universidad (UNCo):

455. Una experiencia de democratización de la construcción política en educación que, todavía hoy, muchos docentes reivindican en aquella provincia.

"...la Universidad me ha brindado muchos elementos, desde Antropología que he cursado; esa materia que me ha abierto una visión distinta, ¿no?, de lo que es la cultura, y desde la Comunicación también..." (Ibídem, pág. 15). **"...mi carrera de Comunicadora Social la quiero y la sigo queriendo porque me permite trabajar la docencia también desde ese lugar, es una carrera que complementa con la educación"** (Ibídem, pág. 11). Lanín se planta en la vida como mujer mapuche y, al mismo tiempo, Comunicadora Social y actual estudiante de Ciencias de la Educación que maneja con comodidad las claves para un diálogo intercultural interno y externo poco frecuente. Quizás por eso, cuando se presenta a sí misma, expresa *ser hija de una mezcla milenaria* para de inmediato aludir a su trayecto de formación como docente" (en CEA: 318).

Desde el manejo de estas claves, intentó ser mediadora comunicacional en aquella experiencia de educación bilingüe e intercultural de la escuela neuquina que le valió la exclusión ya relatada. No se trataba sólo de ayudar a recuperar una lengua y una identidad, sino el uso de la palabra para reclamar derechos⁴⁵⁶.

En relación con las experiencias del Conurbano Bonaerense, es escasa la información recogida sobre el proceso de conformación político-ideológico de sus protagonistas principales. Tanto la directora de la Escuela de La Matanza como la de Florencio Varela, al momento de dar indicios al respecto, se remiten a sus trayectorias de formación y perfeccionamiento al interior de SUTEDA y, en particular, a su participación en el proyecto de investigación-formación que dirigieran las colegas Patricia Redondo y Sofía Thisted en los comienzos de este siglo. En este sentido, se considera innecesario abundar sobre la orientación teórica y la perspectiva político-ideológica predominante entre los dirigentes de esta organización sindical; los propósitos transformadores de sus prácticas, sus luchas y sus referentes teóricos coinciden, en general, con los que se sostienen en esta tesis (ver CEA: 308 y 316).

En cuanto a la organización social y a los movimientos incluidos en este texto como expresiones de educación popular en el marco de procesos colectivos y de luchas más amplias, las orientaciones político-pedagógicas e ideológicas en general en que se referenciaron no dejan lugar a equívocos: la experiencia de El Sauzalito y la de "Gente Nueva" en Bariloche, en la Teología de la Liberación

456. Mientras se recuerdan aquellas exclusiones y censuras, quedan hoy en evidencia los intereses que afectaba la conciencia y empoderamiento del pueblo mapuche de un lado y otro de la Cordillera. En Argentina tiene lugar una desaparición forzada en democracia y ensañamientos represivos en el contexto del debate parlamentario sobre la posesión de las tierras indígenas y la prórroga de la vigencia de la Ley 26160, que en noviembre de 2006 declaró la "emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país" y que hoy están en manos de grandes corporaciones extranjeras. El enfrentamiento de dos visiones del mundo queda expuesto ante quien pueda hacer esta lectura.

que sostuvo sus prácticas desde los '60y '70. La primera, como una iniciativa inspirada en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y en la pedagogía freireana; la segunda, combinando en la persona de su responsable, Gabriela, aquellas referencias teológicas con los sustentos ideológicos de su militancia juvenil en la JP.

Por su parte, los testimonios recogidos en este sentido en relación con el MST en el ITERRA (Veranópolis, RS), dan cuenta de una orientación que se apoya más en referencias que proceden de los viejos pedagogos marxistas y se articulan también con autores latinoamericanos:

"en verdad donde nosotros encontramos más la fundamentación teórica es en toda la corriente materialista; ahí -desde el punto de vista de la pedagogía propiamente dicho- nosotros encontramos mucha referencia, algunos pedagogos rusos [como] Makarenko, como, Pistrak, cada uno tiene una puerta de entrada, para discutir la transformación, la educación. Pistrak toma bastante la cuestión del trabajo como puerta de entrada; Makarenko es bastante fuerte en la organización colectiva, quiero decir, la gestión participando de ese sentimiento" ("T", entrevista a miembros de la UES, págs. 18 y 19) . También se referenciaban enfáticamente en pedagogos nacionales como Paulo Freire y en filósofos de la praxis como Adolfo Sánchez Vásquez y Leandro Konder" (ver CEA: 390 y 391).

Los límites claros del cóctel ideológico:

Trasladando a los personajes que orientaron las experiencias incorporadas a esta tesis la imagen del barman que agita el cóctel, utilizada con ternura y respeto por Amanda Tubes al referirse a las raíces ideológicas de la educación popular en Argentina y Brasil, cabe recordar -con la misma actitud- que estos sujetos abrevaron en un conglomerado de vertientes de ideas, pasiones y experiencias de praxis en los que **se entremezclaron un cristianismo postconciliar, inspirado por la Teología de la Liberación; un peronismo de izquierda nacional, y un marxismo latinoamericanizado.**

Como ya se ha expuesto, las urgencias de generosas militancias aproximaron a los que fueron los referentes de estas corrientes de pensamiento, acción y pasión y, según las edades y contextos, a una parte de los sujetos de esta tesis. Y lo que la voluntad de diálogo y las convergencias estratégicas no pudieron acercar más, lo hizo la represión que ubicó a los primeros, sin mayores distinguos, en una misma cárcel o en un mismo proyecto de represión, censura, tortura, desaparición o destierro, y a los segundos, en blanco de sanciones y exclusiones.

Aunque se contara con minuciosas biografías, resultaría imposible reconstruir la manera en que cada personaje integró en su subjetividad las ideas, visiones y pasiones de estas tres vertientes. Seguramente, ni ellos mismos podrían realizar esta tarea retrospectiva, tan dependiente de las atmósferas subjetivas y de los acontecimientos contextuales que los condicionaron. Se trata de vivencias situadas que, en todo caso, la memoria recupera desde de nuevas situaciones y requerimientos de acción.

Sin embargo, los testimonios que aportaron, permiten comprender mejor y avizorar explicaciones sobre los procesos de conformación político-ideológicos desde los que argumentaron sus opciones por los sujetos de sus prácticas y sus compromisos político-pedagógicos con sus respectivas situaciones de subalternidad y explotación; es decir, con su compromiso con la educación popular como una de las vías de acceso de aquellos al derecho a la política.

Corresponde entonces realizar ahora un análisis transversal entre las visiones de los protagonistas que orientaron aquellas prácticas y su congruencia con las exigencias y límites del enfoque de educación popular en la escuela pública, oportunamente expuestos en este texto.

La Teología de la Liberación y el MSTM:

Resulta clara en Carmen, Paula, Daniela, Gabriela, Marta y Milagros la impronta que tuvieron en sus prácticas distintos referentes del **Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo** y de la **Teología de la Liberación** en general.

En un manifiesto del 15 de agosto de 1967, firmado por 18 obispos del entonces llamado Tercer Mundo, que puede considerarse la carta de fundación de este Movimiento, se pueden leer párrafos como los siguientes bajo el subtítulo *Hacia el Socialismo*:

“Los cristianos tienen el deber de mostrar ‘que el verdadero socialismo es el cristianismo integralmente vivido, en el justo reparto de los bienes y la igualdad fundamental’. Lejos de contrariarse con él, sepamos adherirlo con alegría, como a una forma de vida social mejor adaptada a nuestro tiempo y más conforme con el espíritu del Evangelio. Así evitaremos que algunos confundan Dios y la religión con los opresores del mundo de los pobres y de los trabajadores, que son, en efecto, el feudalismo, el capitalismo y el imperialismo. Estos sistemas inhumanos han engendrado a otros que, queriendo liberar a los pueblos, oprimen a las personas si estos otros sistemas caen dentro del colectivismo totalitario y la perse-

cución religiosa. Pero Dios y la verdadera religión no tienen nada que ver con las diversas formas del Mammón⁴⁵⁷ de la iniquidad".

En otro párrafo, bajo el subtítulo *Una nueva Humanidad, expresa:*

"La Iglesia saluda con orgullo y alegría una humanidad nueva donde el honor no pertenece al dinero acumulado entre las manos de unos pocos, sino a los trabajadores, obreros y campesinos (...) 'Ellos quieren ser propietarios y no vendedores de su trabajo. Actualmente los obreros son cada vez más conscientes de que el trabajo constituye una parte de la persona humana. Pero la persona humana no puede ser vendida ni venderse. Toda compra o venta del trabajo es una especie de esclavitud... La evolución de la sociedad humana progresa en este sentido, y con seguridad dentro de ese sistema del que se afirma no ser tan sensible como nosotros en cuanto a la dignidad de la persona humana, es decir, el marxismo'. (F. Franic, Split, Yugoslavia, el 4 de octubre de 1965)".

A estas ideas adherían, obviamente, los citados sacerdotes "Lucho" y Catena, que orientaron el trabajo político-pedagógico y social de la directora santafecina Carmen; los curas catalanes separatistas y tercermundistas que, a escondidas de sus padres, introdujeron a Paula (*Escuela mocoví*) a trabajar en la villa próxima (Partido de San Martín, año 1972⁴⁵⁸) desde los 13 años; los tíos misioneros y los padres de Daniela (Allen); el Padre Juvenal Currulef, sacerdote de origen mapuche que acompañó a Gabriela en su proyecto escolar en Ingeniero Huergo (Río Negro), desafiando los riesgos de la Dictadura y que luego, a instancias de Miguel Hezayne, obispo de Viedma, la apoyó en los inicios de su proyecto en Bariloche (que finalmente se formalizó como la comunidad de "Gente Nueva"); Miguel Ramondetti, uno de los fundadores del MSTM⁴⁵⁹ y, a su vez, compañero y amigo del esposo de Marta, una de las pioneras de la experiencia de El Sauzalito y que asesoró pedagógicamente e inspiró ideológicamente, a quien sería su sucesora, Milagros.

El Peronismo:

La otra gran vertiente ideológica que permite comprender y hasta cierto punto explicar las opciones político-pedagógicas de estos sujetos fue **el Peronismo**.

457. Puede traducirse como las riquezas o el capital de la iniquidad.

458. En Entrevistas Completas, pág. 99 y 100.

459. El *manifiesto de los 18 obispos del Tercer Mundo*, fue enviado por Dom Hélder C. mara a Miguel Devoto, obispo de Goya e inmediatamente Ramondetti lo tradujo y difundió en Argentina, logrando en 1967 la adhesión de 270 curas, entre ellos el carismático cura Mujica.

Sin embargo, los testimonios escuetos que estos brindaron al respecto y la enorme complejidad que plantea todo intento de aprender al fenómeno político, social y cultural que este último constituye, sugiere inferir en cada caso el significado que estos le asignaron a través de sus referentes y de sus tránsitos por experiencias diversas en momentos de vida, también diferentes.

En efecto, tanto en Carmen (Escuela "Peña"), como en Vicente y Paula (Escuela "Somos"), y en Gabriela ("Gente Nueva"), el peronismo ha sido (y en algunos sigue siendo) un componente insoslayable de sus vidas; pero cada uno de ellos da muestras de aludir a un significante más o menos distinto.

En el caso de Marta (El Sauzalito), éste parece no haber formado de parte de las motivaciones que fueron decisivas en sus opciones, aunque sí de afinidades que movilizaban a sus referentes, en un clima de época envolvente de sus militancias; algo similar ocurre con Daniela (Allen).

En cuanto a María ("Matanza") y Mora ("Varela"), los indicios son más indirectos y hay que buscarlos en una historia que mostró a sus referencias sindicales (SUTEBA-CTA) formando parte de una misma lucha de mayorías nacionales y populares, en las que el peronismo como movimiento fue el aglutinante político; sin perjuicio de que a esta organización tributaran otras corrientes de izquierda no peronista.

De todas maneras y en este marco, parece atinado expresar: "No creo que nadie pueda decir qué es el peronismo. Pero es posible que ahora sepa por qué no puede decirlo. Porque el peronismo ha sido el gran relato de la historia argentina de los últimos setenta años. Y –guste o no, para bien o para mal, no corresponde aquí juzgar algo tan complejo y contemporáneo..." (Feinmann, J.P.: 2011: T2:807).

¿Será la antinomia que provocaron sus hechos, peronismo-antiperonismo, "la forma concreta en que se da la lucha de clases en este período de nuestro devenir" (Cooke, J.W: [1971] 2010:90)? ¿Será la que dirime "en el poder político la lucha que tiene lugar en las entrañas del sistema" (Gabetta, C: 2006:3)?

Para este tesista, un contemporáneo más de todos estos procesos, ciertamente no corresponde juzgar sino comprender y, de ser posible, tratar de conceptualizar –sin pretender definir– desde lo que aportaron aquellas referencias.

Toca entonces ahora recorrer cronológicamente algunas de estas referencias, para luego ir haciendo distinciones y ver en qué medida éstas, a través de sus dichos y sus textos, resultan también congruentes con el enfoque de educación popular en la escuela pública y con sus límites ético-políticos; recordando

siempre que se trata de influencias que se han combinado en lo profundo de la subjetividad de los actores estudiados, a un nivel de consciencia indiscernible para éstos y mucho menos para este analista.

Una de las primeras precisiones acerca del peronismo la hizo el propio Perón en una cuidada disertación, cuando expuso su concepción sobre la "Comunidad Organizada" y propuso al justicialismo como *tercera posición* entre los dos sistemas en pugna.

Esto fue en abril de 1949, en ocasión del Congreso Nacional de Filosofía que tuvo como sede la Universidad Nacional de Cuyo. Perón se encontraba entonces en el apogeo de su poder, a días de haberse aprobado la nueva Constitución Nacional (11/3/49) que consagraba los derechos del trabajador (Art. 37°) y la función social de la propiedad privada (Art. 38°). Una conferencia en la que se ciñó a una visión clásica del hombre y de la política: "Aristóteles, nos dice: 'El hombre es un ser ordenado para la convivencia social; el bien supremo no se realiza por consiguiente, en la vida individual humana, sino en el organismo super-individual del Estado; la ética culmina en la política'". La *comunidad organizada* tenía como fin supremo la felicidad del pueblo y su administrador sería el Estado, un estado que "abriría nuevos cauces al principio de autoridad".

Otro texto que sirve para definir más claramente los límites de esta *tercera posición* lo dicta Eva Perón: "El texto (y es el más decisivo por ser ella la que representaba las exigencias 'de máxima', el ala jacobino-plebeya del movimiento⁴⁶⁰) define al peronismo como un movimiento que se propone negociar con el poder pero no tomarlo, no expropiarlo. Un movimiento capitalista humanitario y distribucionista. Y al obrero peronista como feliz destinatario de esa negociación. *Se negociaba para de los obreros*. Todo el fuego de Eva, toda su furia, toda su fraseología antioligárquica apuntaba a eso: al bienestar de la clase obrera, su dignificación, su respeto dentro de la sociedad capitalista. Seguridad en su trabajo, abogados, sindicatos, estatuto para los peones de campo, vacaciones, *felicidad* (...) Importa señalar que para conseguir esto (que desde una perspectiva clasista, trotskista o marxista-lenista, sería totalmente precario, dado que el peronismo habría dejado en pie 'todas las estructuras que habrían de voltearlo') fueron necesarios enfrentamientos terribles que despertaron un odio feroz. Pocos gobiernos fueron tan odiados como el primer gobierno peronista" (Feinmann, J.P: 2010:220-221).

El odio que se expresó en el bombardeo de Plaza de Mayo en 1955; el odio de *viva el cáncer*; del cadáver secuestrado y abusado; de los epítetos de *yegua* y *puta*,

460. "Mi mensaje" dictado por Eva Duarte desde su lecho de muerte, en 1951.

con los que el machismo oligárquico expresó con pasión que aquellos logros eran intolerables para su poder de clase dominante. Y, como siempre, puestos en contexto: precarios e insuficientes para unos; inaceptables para otros.

Esto se explica porque, entre el discurso de Perón y los hechos que enumera Evita, estuvieron las relaciones de fuerza que mediaron entre el derecho y el hecho, entre el proyecto y las concreciones.

Pero para aquel pueblo peronista, aquellos hechos fueron un *parte aguas* en sus vidas y explican la *Resistencia Peronista* que se movilizó tras el derrocamiento de su líder, mediante un golpe militar y civil. Son estos hechos los que se añoraban en el patio de Jachal, donde una numerosa familia discutía de política; la familia de Vicente, la que forjó su matriz ideológico-ética. Desde aquella matriz, sería uno de los gestores y director de la escuela *mocoví*, aquel que encontraba todas las respuestas en sus "*veinte verdades*" y recordaba a "*La Razón de mi Vida*" como un legado para "**ser útil a los demás**".

Sin embargo aquel director, que también se referenciaba en Carmen como su maestra, había ensanchado tal vez su horizonte utópico al compartir la experiencia en la "Escuela del Galpón" y concebía la humanización del capitalismo como una fase transitoria en espera de que pudieran construirse otras relaciones de fuerza; no es posible saberlo.

Lo concreto es que, en su interacción con Paula, la vicedirectora, ambos produjeron la resultante pedagógica fáctica de aquellos proyectos en tensión para la Escuela "Somos": una práctica de gobierno escolar de pretensiones liberadoras.

Para comprender ahora desde qué referencias se conformaron las matrices de los restantes sujetos aludidos, hay que ubicarse en otra época, la de la espera de un Perón en el exilio que habría de llegar *para arreglarlo todo*; una espera de 18 años que había sido para muchos el sentido de sus vidas y que Feinmann, parafraseando a Beckett en "Esperando a Godot", afirma: "Pero si Godot llega, el sentido de la espera que daba sentido a mi vida –que era esperarlo– muere" (Ibídem: T2:329).

Se iniciaba la década del '60, gobernaba provisionalmente la Argentina, José María Guido (1962-1963), tras el golpe de estado que había derrocado a Frondizi y el país se sometía y enviaba fuerzas a cooperar con el bloqueo a Cuba. En este contexto, Perón, desde Madrid, fijaba posiciones: "Nosotros no somos comunistas, pero tampoco somos capitalistas, de manera que la denominada 'defensa de occidente' no puede servir de pretexto para embarcarnos en la

defensa de su capitalismo que es el culpable de los desastres actuales" (Cooke, J.W.: *ibídem*: 190).

En la década siguiente, cuando las tratativas para su retorno se iban encaminando, transforma aquella distinción discursivo-retórica en una distinción táctica, en vistas a consolidar la estrategia de su retorno. Según recuerda Laclau hacia fines de 1971 (época decisiva en la existencia de los protagonistas de esta tesis): "Perón estaba en situación de utilizar lo que él denominó 'sus dos manos'. Tenía su 'mano derecha' situada principalmente en los sindicatos peronistas [...]. La 'mano izquierda' de Perón estaba representada principalmente por organizaciones de jóvenes de izquierda y lo que denominó sus 'formaciones especiales': los grupos guerrilleros que proclamaban su lealtad al conductor y que hacían de su regreso a la Argentina el punto inicial de una transformación revolucionaria del país" (Laclau, E.: 2009:273). Transformación revolucionaria que –entendían– no podían realizar sin el pueblo, y el pueblo, *la gran masa trabajadora*, estaba donde estaba Perón.

Entre dichas organizaciones de "jóvenes de izquierda" estaban la JP (Juventud Peronista), la JTP (Juventud Trabajadora Peronista), la JUP (Juventud Universitaria Peronista) y la UES (Unión de Estudiantes Secundarios); entre las "formaciones especiales", *Montoneros*.

Precisamente, el órgano de prensa de esta *formación*, en un número especial dedicado al único acto de campaña electoral realizado para la presidencia de Perón (31 de agosto de 1973) y a poco más de dos meses de la *Masacre de Ezeiza*⁴⁶¹, en la que cientos de estos jóvenes perecieron, destacó la masiva presencia de estas organizaciones desfilando frente al balcón de la CGT desde el que los saludaba el viejo líder: "Para la política expresada fundamentalmente desde la Juventud Peronista, quedó demostrada una vez más su capacidad de movilización, su inserción en el campo del pueblo, con la JTP, la JUP, la UES, se constituyeron nuevamente en la fuerza numérica más importante y vigorosa del peronismo"⁴⁶² (El Descamisado; Año 1, N° 16 – 4 de setiembre de 1973, nota editorial). Las crónicas de la época relatan que 400.000 militantes desfilaron durante más de tres horas frente a aquel balcón.

A aquella generación pertenecía también Carmen; por la UES había pasado Paula, de la mano de un amigo, también adolescente; en aquella JP militaba Gabriela que recuerda:

"bueno..., hice las cosas que quise cuando creo que las tenía que ha-

461. En la *masacre de Ezeiza* se produce el estallido de la totalidad estratégica que concentraba Perón en una multitud de conducciones tácticas (Feinmann, J.P.: 2010: T.1: 110).

462. El Descamisado; Año 1, N° 16 – 4 de setiembre de 1973, nota editorial.

cer, digamos, ¿no?, en el momento que las tenía que hacer; fui muy inconsciente (...) teníamos esa frescura, esa inconsciencia... Yo no pude, hasta mucho tiempo después, dimensionar la enormidad del genocidio, ¿no?, cuando me empecé a dar cuenta que tal estaba desaparecido, que al otro lo habían matado, viste; (...) participé de ese momento político con muchas ganas" ("G.B.", pág. 10), en CEA: 366.⁴⁶³

También a aquella izquierda peronista adhería con fervor uno de los referentes de Marta, el Padre Mugica: "...para los hoy mis queridos cabecitas el peronismo fue, es y será, si continúa fiel a sus esencias y desarrolla su entraña revolucionaria, el movimiento de redención social más formidable que ha conocido nuestra Patria"⁴⁶⁴. A Montoneros pertenecía uno de aquellos militantes del MSTM⁴⁶⁵ que se internaron en El Impenetrable en la vieja Misión de Nueva Pompeya, sobre el Bermejito, y que luego se dividieron: algunos pasarían a la clandestinidad y otros (entre ellos Marta) desarrollarían la experiencia de El Sauzalito; en aquella JP militaba Osvaldo Nano Balbo, referente de educación popular de Daniela, la directora de la Escuela de Allen. El mismo que, cuando era estudiante de Ciencias Agrarias en la UNCo y coordinador de la campaña de alfabetización en todo Neuquén, durante el gobierno de Hector Cámpora, (de la misma CREA patagónica de la que participó "MT) fue encarcelado por el Ejército el 24 de marzo de 1976 y brutalmente torturado⁴⁶⁶.

Eran estos referentes los que luchaban por la *patria socialista*; algunos de ellos dieron testimonio de una utopía que unía su compromiso cristiano con la militancia peronista: "Compañeras y compañeros: Les mando mi emocionado saludo de sacerdote tercermundista y militante peronista desde la prisión que el régimen explotador de nuestra patria, ahora encabezado por Lanusse, me ha asignado en la Seccional Resistencia de la Policía Federal" (Padre Rubén Dri,

463. Al momento de escribir estas páginas, estos testimonios y los que se mencionan a continuación, dan una siniestra actualidad a las declaraciones de un no menos siniestro personaje: "Tendríamos que haber matado a más gente'. Lo deben estar pensando muchos atildados caballeros de las finanzas o del periodismo que desde luego no lo dirán. Pero posiblemente se hayan confesado: ¡Caramba! Nunca creímos que habían quedado tantos. Ha sido un gran error. Tendríamos que haber exigido ir más a fondo". (Ver palabras recuperadas por Feinmann, J.P., *Ibíd*: T2, pág. 808).

464. Mugica, Carlos, en revista Las Bases, N° 49, 28 de junio de 1973, pág. 39, publicado por Felipe Pigna en *El Historiador* sitio digital: http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/vuelta_de_peron/el_padre_mugica_y_su_conversion_al_peronismo.php.

465. Lanusse, Lucas: 2007:117.

466. Diario Página/12, miércoles 28 de marzo de 2012; nota de Elio Brat, desde Neuquén y Saccomanno, G.:2011.

Resistencia, 8 de agosto de 1971; hoy a los 88 años, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA)⁴⁶⁷.

Para las directoras del Conurbano Bonaerense, como ya se ha consignado, las referencias que consolidaron su matriz ideológica provienen de su militancia sindical; concretamente en SUTEBA y de las producciones para la formación docente del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "*Marina Vilte*" de la CTERA; instituciones que no dejan dudas sobre su compromiso con una educación nacional y popular, más allá de las adscripciones ideológico-partidarias de su dirigentes⁴⁶⁸ y que promueven a escala latinoamericana un Movimiento Pedagógico, alentando la educación popular, dentro y fuera de la escuela pública, a escala de la *Patria Grande*.

Un marxismo en clave latinoamericana:

En cuanto a lo que se ha denominado la *tercera vertiente*, vinculada con una visión marxista construida desde América Latina, es posible encontrar indicios en algunas referencias bibliográficas y docentes como la que cita Carmen (al mostrar el libro "Maestro Pueblo, Maestro Gendarme" de M.T. Nidelcoff, y al mencionar, entre los profesores que le dejaron huellas, al carismático psicólogo rosarino Gertel, militante de izquierda desaparecido). También es posible identificar experiencias que dejaron algunas marcas en la fugaz militancia de centro izquierda del maestro Reynaldo de la escuela santafecina (R., pág. 25, en CEA: 28) y en iniciativas como las de Fabio, el director de la escuela "Limay":

"intentos de conformación de alternativas políticas, digo, que nos duraron poco, como muchas de las cosas que nos han pasado (...) si uno no tiene una herramienta política es solamente un factor de presión. Cuando construimos la herramienta política nos va como el c... [ríen], como el pepino, bueno..., hablemos de la conformación de un movimiento social, y bueno..., uno anda siempre atrás de las grandes utopías, con mucho cansancio, como ahora, donde por ahí un momento en el cual siento mucho desgaste, mucho, mucho desgaste..." (Fabio, pág. 30) en CEA: 291.

467. Publicado por la revista Cristianismo y Revolución, Año VI, N° 30; Buenos Aires, Setiembre de 1971, pág. 3.

468. Una institución que alienta la educación popular en la escuela pública (ver Vázquez, S. y Di Pietro, S., <http://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-popular-en-la-escuela-pblica.-un-desafio-estrategico-218.pdf>).

Sin embargo lo que puede inferirse de estos y otros testimonios, que expresan distintas combinatorias ideológicas, es que los aportes del marxismo en clave latinoamericana tuvieron que ver –no tanto con modos de encarar la militancia– sino de analizar política y sociológicamente sus contextos de práctica.

Democracia participativa: una apertura que abreva en otras vertientes:

Pero lo que sin duda no puede inferirse de estos testimonios *setentistas* y de su pasión binaria, es **la forma democrática y participativa de gobernar las escuelas** que ha sido común a todos estos actores. Aquellos referentes manifestaron más bien su desprecio por la *democracia burguesa*, sus encuadramientos verticalistas, sus urgencias revolucionarias y la tendencia de algunos a echar mano a "*procedimientos expeditivos y drásticos*" (Cooke, J.W.: *ibídem*:151) para intentar construir hegemonía popular; más allá que algunos militantes cristianos optaran, al interior de sus comunidades, por modalidades horizontales de convivencia. No está en el ánimo de este tesista juzgar fuera de contexto aquellas convicciones, como si no las hubiera compartido en gran medida; sólo recordarlas para una mejor comprensión, propia y del lector.

Tal vez, el horror que sobrevino de la represión de la dictadura (1976–1983) y el clima de distensión y libertad que comenzó a respirarse después de la recuperación del estado de derecho, haya provocado en los sujetos responsables de estas experiencias escolares una resignificación y valorización profunda de la democracia; incluso como camino a aquel socialismo que también algunos resignificaron. En todo caso, la información disponible sólo da cuenta de un detonar de protagonismos sociales, sindicales, religiosos y políticos de la mayoría de ellos luego de años de represión y de adopción de formas de construcción participativa en todos estos ámbitos.

Y, en el *mientras tanto*, sin claudicar de aquellas utopías y educar para compartirlas, han desarrollado también prácticas escolares y sociales que intentan humanizar, hacer –parafraseando a Ovide Menin– **"menos crudas, menos ríspidas, menos agresivas"** (CEA:108) las incidencias del sistema dominante en las existencias de los chicos de sus escuelas y de los grupos sociales de sus entornos. En otras palabras y recordando en este sentido a Reynaldo, el maestro de la Escuela "Peña", sobre la necesidad de trabajar con **"dos horizontes"** temporales (R, *pág.* 15, CEA: 90) **para evitar "una Argentina donde los niños y los sueños mueren desnutridos"** (Cooke, J.W, *ibídem*: 205).

b) Desde sus diferentes niveles de vulnerabilidad y permanencia, según sus posibilidades de apoyo y contención:

Finalmente y como cierre de este desarrollo argumentativo, cabe retomar lo formulado oportunamente como *sub-tesis 2: La contención de estas prácticas en organizaciones y movimientos sociales da evidencias de mayores posibilidades para su continuidad y consolidación en relación con experiencias surgidas de la iniciativa de pequeños grupos y comunidades locales.*

En términos genéricos, esta afirmación sería una obviedad del llamado sentido común; en el contexto de una investigación, esta sub-tesis debe sostenerse desde evidencias empíricas que permitan avanzar más allá de supuestos y dar precisiones sobre las condiciones y dispositivos que permiten comprender y explicar esta continuidad. Se espera así, proporcionar algunos desarrollos teóricos sobre el universo estudiado y, desde la consistencia de los mismos, dar elementos para propósitos de acción de utilidad política.

Como ya se ha expuesto, las experiencias surgidas de iniciativas de pequeños grupos pudieron prosperar por las singularidades de las historias de vida de algunos personajes que convergieron en ciertas instituciones y, en su interacción, aportaron la sinergia de pequeños sujetos sociales. También lo hicieron por el carácter militante de sus actuaciones; por la creatividad que desplegaron en la elaboración de estrategias para viabilizar sus proyectos; por los múltiples apoyos que éstos convocaron, y por el grado de autonomía y de relativo poder que supieron construir. Además, muchos de sus actores, contaron con el resguardo más o menos explícito de su pertenencia a distintas organizaciones de lucha, en su mayoría sindicales y, en algunos casos, también políticas.

Sin embargo, como ya se había advertido en publicaciones anteriores⁴⁶⁹, ninguno de estos casos y experiencias pudo sostenerse en el tiempo. En parte, debido a su excesiva dependencia de los avatares de las vidas de aquellos que los lideraron (generalmente, su directora o director) o, como en uno de los casos estudiados, al modo de resolución de liderazgos en tensión. También, porque su ocurrencia estuvo librada a la convergencia, no casual pero casi excepcional, de sujetos y grupos en ciertas instituciones escolares, dentro de espacios territoriales enormes y diversos. Pero además, como se denunció en aquellas publicaciones, porque los apoyos recibidos de sindicatos, universidades y, en algunos casos, de gobiernos provinciales, fueron insuficientes y discontinuos. Todo esto fue debilitando sus proyectos y obligando a algunos de sus actores a transitar sus gestiones en momentos de relativa soledad y en contextos de creciente adversidad.

469. En relación con esta investigación y con otras de objetos colindantes: Cantero, G.:1998;Cantero, G., Celman, S. y otros: 2001, y Cantero, G.: 2004^a; 2004b; 2006b; 2007^a; 2007b; 2009; 2014 y 2015.

No fueron *estrellas fugaces*, la mayoría sobrevivió años en estas situaciones. Una clave de esta persistencia habría que buscarla en la energía vitalizadora de las luchas que dieron y, dialécticamente, en sus personalidades, no dispuestas a arredrarse frente a las múltiples y casi cotidianas dificultades. No casualmente, estos actores recuperaban los momentos más arduos de aquellas luchas como las experiencias más valiosas, a pesar del sufrimiento y malestar.

Sus testimonios al respecto son numerosos:

"el espíritu de lucha cuando..., yo esto lo aprendí de C... y lo digo siempre, cuando vos tenés una causa justa y fundamentás tu pedido, seguilo que lo vas a conseguir..." (E., pág. 10), en CEA: 42.

El mismo espíritu de lucha les transmitía el maestro Reynaldo a sus alumnos en una alocución ya citada (R, pág. 13), en CEA: 90.

En el otro caso, el de la escuela *mocoví*, Paula recordaba sus primeras luchas como estudiante secundaria cuando militaba en la UES, siendo casi una niña de entre 13 y 14 años. Ella también, como el joven maestro de la Escuela "Peña", le transmitió a los niños mocovíes esta actitud aguerrida para afirmarse en su identidad: cuando los chicos de una escuela visitante –en el fragor de un partido de vóley– les gritaron *indios de mierda*, ellos les respondieron:

"¡sí y qué!", y a partir de entonces **"lo que fue humillante pasó a ser bandera de lucha(...) si como indios nos dominaron, como indios nos liberaremos"**(P, pág. 33), concluye citando a Túpac Amaru (CEA: 156).

Desde otro estilo de lucha, la más convencional de la política, Vicente buscaba el reconocimiento de la experiencia de la Escuela "Somos" a través de la evaluación oficial y la inclusión la modalidad bilingüe u bicultural en la legislación provincial sobre los derechos del aborigen, por entonces en elaboración⁴⁷⁰.

"Mientras procuraba este reconocimiento y la proyección provincial de la experiencia local, Vicente acompañaba a la comunidad en sus luchas por estos derechos (particularmente el de la propiedad comunitaria de la tierra) y encabezaba todo tipo de gestiones para lograr una mejora en las condiciones materiales de vida de estas familias (comedor, salud, vivienda, agua corriente, mejorado del pavimento, etc.)", en CEA: 161.

470. En este sentido, la propuesta de nuestro equipo de investigación, relativa a la experiencia de la escuela "Somos" fue percibida por Vicente como una posibilidad de aval académico para este reconocimiento provincial.

Desde su experiencia gremial y partidaria estaba convencido que las cosas se logran *desde dentro del sistema de poder*:

"Yo tengo que estar adentro y desde allí luchar. Pero todas estas cosas que tenemos me ayudan para mostrar que la escuela distinta es posible. Yo no me puedo oponer porque si no el Estado no me da nada (...) Pero todo eso se consigue desde adentro...." ("V" en K5, págs. 9 y 10), en CEA: 208.

También dejaba entrever otras luchas al interior del sistema:

"...hay luchas entre nuestros planteos y los de la escuela común, hay datos que no van en la planilla del Ministerio. Nosotros apuntamos a una modalidad distinta. No podemos responder a la modalidad de escuela común; por ejemplo la carpeta de planificación..." ("V", en K2, pág. 5), en CEA: 187-188.

Alejo, el tercero de los protagonistas centrales de la Escuela "Somos", Jefe de la Comunidad y maestro de idioma mocoví, resumía de esta manera sus convicciones:

"...hay que ser muy fuerte, porque es muy difícil discutir con gente que sabe. Ellos saben las leyes, pero nosotros tenemos nuestros derechos (...) El sistema de educación nos margina y nos deja fuera de todo; tenemos que luchar mucho porque sino todo tiende a desaparecer. Por eso que peleamos con muchos, nosotros cuando empezamos no teníamos nada; no teníamos ni un marco legal" ("A", en K7, págs. 5 y 6), en CEA: 195.

La lucha de los personajes de las escuelas patagónicas fue más confrontativa:

En Allen, un momento de inflexión fue la huelga de 2002:

"Cuando retornaron a la escuela y debatieron cómo recuperar los sesenta días sin clase, la decisión fue la de hacer de esta experiencia de lucha una ocasión de educación política. Los enfoques fueron diferentes según cada docente, pero todos coincidieron en que, además de continuar con el trabajo comunitario, debían acentuar el protagonismo de los chicos en la vida escolar.

Los chicos de los grados superiores comenzaron a elegir sus delegados que **"hacen los planteos que tienen que ver con cómo se dan las clases, qué es lo que les gusta, lo que no les gusta (...); instancias (...) de**

actividades que quisieran hacer y de propuesta (...); a la vez cumplen la función de mediadores en los conflictos (quien usa la cancha, qué música poner, quién usa el grabador...)" ("D", pág. 29), en CEA: 263.

A partir de esta experiencia, la escuela institucionaliza un tiempo que denominan "Opinan los chicos".

En "Rincón del...", Fabio, el director que se ha caracterizado como un luchador que no trepidaba en riesgos si se trataba de defender derechos educativos, fue el mismo que supo darle belleza a esta lucha:

"en poesías y en narrativas afebradas, apasionadas, tiernas, dolidas... En ellas se entremezclan los niños, razón de sus luchas; los amores que lleva en la memoria de su piel; sus sueños societales, las contrastantes sensaciones que le provocan los cielos, aguas, vientos y bardas del paisaje sureño: **"Ese cielo de rodillas sucias y mocos sueltos, que presagiaba vientos, sabía de los reclamos de justicia en los potreros, de la calle como escenario de los sueños y también de los miedos (...)**A veces este cielo de estrellas australes, abre mi ventana y se cuele con estrellas de **otras latitudes que supieron del mate con limón bajo la sombra de un paraíso y también, más adelante, de largos peregrinajes por amores inmensos circulando desde el deseo al pánico; amores con retumbos de metrallas y también amores en regazos vírgenes..."**⁴⁷¹

Desde la meseta rionegrina, también una directora mapuche, que –como ya se ha relatado– se presentó en su lengua autodefiniéndose como mujer luchadora, narró sus luchas y sus primeras exclusiones, cuando por una decisión política se interrumpió su trabajo como mediadora comunicacional en una experiencia de educación bilingüe e intercultural.

Cuando se realizaron las primeras entrevistas en el Conurbano Bonaerense, estaban muy frescos en la memoria los recuerdos de la lucha que tuvo que dar María en La Matanza, con la toma pacífica de su escuela incluida, para lograr un edificio en el que los *pibes* pudieran proseguir estudios secundarios en su barrio. También las anécdotas de Mora, que pasó la noche en su escuela de Florencio Varela en una vigilia de ayuno, mientras sus compañeras lo hacían en la Carpa Blanca.

Por todas estas luchas, estas experiencias pudieron sostenerse por años y, sin duda, por las miles de anónimas resistencias sin las cuales el sistema público

471. R...,F...: "El cielo protector", 2008; consultado el 18/7/13 en el siguiente sitio web: <http://www.bligoo.com/content/user/95526&reverse=true>.

de enseñanza hubiera colapsado a la intemperie de las políticas neoliberales que se han sucedido.

Esta capacidad de resistencia Ovide Menin la atribuye a

“la ideología que quedó instalada por efecto de los grandes luchadores, de los luchadores gremiales.-Mjmm. -Porque no vayamos a creer que el problema del..., el fenómeno de la agremiación y de la lucha por la mejora de las condiciones de desempeño de los profesionales de la educación es de los últimos cincuenta años. Uno ve, hay trabajos de Adriana Puiggrós que dicen claramente (...) cómo se hicieron esos movimientos desde principio del siglo XX y, en algunos casos, cuando uno rastrea, hasta finales del siglo XIX, ¿no cierto?”(OM, pág. 14), en CEA: 114.

Sin embargo, como ya se ha apuntado, ninguno de los luchadores que protagonizaron las pequeñas y, como se ha visto, vulnerables experiencias, pudo sostenerlas más allá de sus propio tránsito por las instituciones; ni siquiera pudieron lograr ser sucedidos por colegas que retomaran sus proyectos. Los legisladores y funcionarios de la educación no han podido resolver un modo de proteger experiencias valiosas y, al mismo tiempo, brindar igualdad de oportunidades en el acceso a los cargos docentes, una conquista gremial que costó años de luchas y persecuciones.

En cambio, no ha ocurrido lo mismo con aquellas experiencias surgidas en el contexto de procesos colectivos y por iniciativa de sujetos sociales. En el caso de esta investigación, de las contenidas dentro de la organización “Gente Nueva”, del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo⁴⁷² y del MST. No por falta de dificultades, adversidades y, como el caso de estos dos movimientos, de persecuciones por momentos brutales; sino por ciertas condiciones y dispositivos que pudieron desarrollar por: a) la fuerza del colectivo; b) la organización como contenedor; la vida cotidiana compartida en experiencias de mutuo cuidado, la participación igualitaria con disciplina; la disponibilidad de espacios reflexión y formación permanentes; c) la lucha como pedagogía y el riesgo como factor aglutinante; d) la convergencia de todas estas experiencias como educación *omnilateral*.

472. Como es sabido, el MSTM, luego de la muerte de Perón y de la represión desatada por la denominada “Tres A”, a cargo de su ex ministro López Rega, fue menguando en su capacidad de acción y se extinguió como tal algunos años después. Veinte de sus integrantes fueron asesinados; algunos debieron exiliarse y otros sufrieron cárcel y tortura. De alguna manera, sus continuadores son hoy los “Curas Villeros”, reconocidos formalmente por el Arzobispado de Buenos Aires en 2009. Sin embargo, la experiencia de El Sauzalito, cuyos iniciadores pertenecían o se inspiraban en aquel Movimiento pudo mantenerse mientras quien ofició de heredera de su *mandato*, Milagros, pudo residir veinte años en aquel lejano paraje; asesorada por quien fuera pionera de aquella (Marta) y apoyada en gran medida por algunos de los que todavía seguían residiendo y hasta cierto punto, liderando aquella comunidad.

- **La fuerza del colectivo:**

La práctica social, como categoría compleja, conduce el análisis a la consideración conjunta de la sociedad y del sujeto; de la sociedad, requiere la fuerza de lo colectivo; del sujeto individual, su autonomía.

Las experiencias analizadas como iniciativas de individuos y de pequeños grupos, prosperaron a fuerza de la autonomía que supieron construir, pero como sujetos sociales apenas pudieron sobrepasar las fronteras de *lo micro*. La organización y los movimientos sociales estudiados, en cambio, pudieron aportarles a los miembros de cada micro-experiencia que contuvieron, la sensación subjetiva de estar sostenidos por una fuerza social, es decir –acudiendo a un viejo maestro– *por una agrupación que posee o controla recursos de poder* y tiene “capacidad y voluntad de acción para ser actor determinante en la producción de hechos sociales” (Matus, Carlos: 1977:242). En el contexto de la organización y de los movimientos sociales estudiados, no sólo se trata de su capacidad de influir en el curso de ciertos acontecimientos, a través de un relativo poder de persuasión e incluso de coacción legítima⁴⁷³, sino de su capacidad organizativa y disponibilidad de un mínimo de medios económicos y condiciones de infraestructura para su funcionamiento. Pero, sobre todo, al interior de ellos, de su aptitud para transmitir a sus miembros la experiencia existencial de pertenecer a un todo que los sostiene desde esas capacidades acumuladas y aún de las posibilidades que les da el número (en el caso del MST, de la fuerza de su masividad).

- **Una organización y una cotidianeidad que contienen:**

Aquello de que *la organización vence al tiempo*, es común a todos estos colectivos, sin embargo ellos, en sus especificidades, son muy diferentes:

p “Gente Nueva” es una organización nucleada por convicciones de naturaleza espiritual, política, pedagógica y social que los aúna, más allá de diferencias menores propias de toda comunidad. Sus escuelas, centros y talleres están distribuidos en dos barrios de la periferia de Bariloche y esto posibilita cierta convivencia diaria repartida en dos grupos de directivos y docentes. Sus decisiones se consensuan en reuniones periódicas de directivos o de conjunto según la importancia de los problemas a tratar. Cuentan además con una institución interna que ayuda a consolidarlos como equipo profesional de trabajo pero, sobre todo, como espacio de reflexión y de mutua escucha sobre el sentido último de su militancia y como lugar abierto a la formación de terceros educa-

473. Coacción legítima sin violencia física ya caracterizada en referencia al MST.

dores. A esta institución la han denominado *Escuela de Formación Pedagógica Popular "Saberes"*. Funciona desde hace más de veinte años como lugar de encuentro para una capacitación que "considere el saber académico, el saber surgido desde la práctica áulica y el saber popular". Lo definen como un espacio de "encuentro, de aprendizaje, de escucha, de reflexión, de búsqueda"; como un "lugar para la capacitación, la investigación y la producción colectiva de conocimientos, en un proceso dialéctico desde y hacia la realidad"; como un lugar que movilice, impulse "con renovadas ganas seguir optando por el trabajo con sectores populares; como un "lugar donde la educación sea partícipe y promotora de movimientos populares generadores de cambios históricos que nos acerquen a la utopía de un mundo más justo" (Mímeo, Bariloche, octubre 2004).

Desde la observación externa, puede reputarse a "Saberes" como el núcleo que a la vez unifica y proyecta a esta organización.

p La experiencia de El Sauzalito, que se inspiró y fue sostenida por viejos militantes del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, tuvo una organización interna en aquella localidad similar a la anterior, pero más informal. En lo local, la cohesión, el respaldo y el asesoramiento tuvo lugar en

"La casa de Diego, al patio de lo de Diego [Soneira]. Diego nos atendía todo el tiempo y nos conversaba respecto de por ejemplo cómo se tomaban las decisiones en la comunidad, el tipo de trabajo que había; fuimos a reuniones del final del día en donde se hacían como evaluaciones de lo que había pasado en la jornada, de las cosas que había que mejorar" ("M.Z.", pág. 3), CEA: 332.

El sostén más específico a Milagros lo brindó siempre Marta, mediante visitas periódicas y comunicación permanente a la distancia; fue un sostén desde lo profesional, lo ideológico y lo afectivo, y esto no era poca cosa en una mujer en la que se depositaban todas las expectativas del eje pedagógico de un proyecto mucho más amplio que tuvo, por momentos, ribetes épicos y en la que, a la vez, se concentraban gran parte de las responsabilidades propias de una madre de familia numerosa.

Todo esto, junto con la fortaleza de la personalidad de Milagros, explica la continuidad de su proyecto durante veinte años.

No hubo en este caso, la sensación subjetiva de respaldo que aporta el tamaño, los números de una gran organización; fue más bien la intensidad y el calor de los vínculos lo que parece haber sostenido a la responsable de esta experiencia

pedagógica durante tanto tiempo en uno de los lugares más aislados e inhóspitos del territorio argentino: El Impenetrable Chaqueño.

p Finalmente, el MST aporta todos los elementos que son propios de una organización de dimensiones masivas (aún en un país continental) con dispositivos muy desarrollados, no sólo para sostener y aunar a sus miembros sino para proponerles un progresivo cambio cultural.

Una de las claves en este sentido reside en una **modalidad convivencial**, tanto en lo ordinario (en los campamentos y asentamientos) como en lo extraordinario (períodos de formación de dirigentes, técnicos y docentes).

En esta investigación sólo se pudo observar esta convivencia en un *campamento*, un dispositivo organizacional marcado por la cohesión ante el riesgo⁴⁷⁴. Cada campamento está forzando los límites para acelerar la implementación de una Ley de Reforma Agraria que los sucesivos gobiernos, aún los más progresistas, ha ido cumpliendo a cuenta gotas. En el caso del campamento que se tomó como experiencia para esta tesis ("Jair Antonio Costa"), se trataba de un grupo de familias de acampados que ya había sido desalojado por la fuerza de un predio anterior y estaban viviendo transitoriamente en una fracción de terreno de un *asentamiento* que otros compañeros del MST les había habilitado para ello.

Dentro de esta situación de fondo, la vida en el campamento se organiza con momentos de **sentada cotidiana**, donde todos los acampados, coordinados por un *brigadista*, organizan la jornada de trabajo, se informan de las noticias recientes (también existen un sistema de información a través de una *propaladora* con altavoces distribuidos por todo el predio); discuten el modo de solucionar problemas de muy diferente naturaleza (desde las necesidades de aprovisionamiento, los problemas propios de los cultivos, eventuales situaciones sanitarias e, incluso, conflictos en la convivencia de alguna familia) y **toman democráticamente las decisiones** (sin distinción de jerarquías ni de géneros). Luego, sin importar el cargo, cada uno va o continúa con su labranza o con otras tareas comunitarias que se le ha asignado (como cuidar a los niños en la *ciranda*, en parejas de ambos sexos).

Junto con esta modalidad de vida colectiva, el conjunto de acampados es objeto de **acciones sistemáticas de cuidado**, con vigilancia del estado de salud de

474. Cada campamento se forma a partir de la toma de un campo improductivo de un gran latifundista o del Estado y de la decisión de resistir en él hasta conseguir que el Estado lo expropié o ceda a su favor según corresponda.

cada uno (tienen fichas propias en el hospital más cercano); administración de medicamentos y acciones preventivas de la salud; control periódica de la calidad del agua; etc.

Esto se completa, por supuesto, con el trabajo de educación de niños, jóvenes y adultos y la acción de la biblioteca del campamento.

Hasta aquí lo observado y documentado en el lugar.

Sobre la convivencia en momentos extraordinarios (como la observada en el Instituto de **capacitación** ITERRA, ya descrito), resulta importante destacar además, la organización y ritmo casi *monástico* de la vida de los estudiantes: el día se inicia con lo que denominan **la mística**, unos minutos diarios dedicados a la reflexión sobre el sentido del movimiento y su lucha, a partir de lecturas cortas y de comentarios de noticias; luego cada grupo va sus aulas, sin perjuicio de que cada uno cumpla por turnos con sus responsabilidades para la limpieza de los espacios comunes, la atención de la lavandería, la cocina, la huerta y el cuidado de los niños. Durante los momentos de almuerzo y cena, también hay unos minutos dedicados a lecturas y noticias. En los comedores se pueden observar letreros en los que se advierte que toda porción que excede lo previsto a cada uno, le resta alimentación a los compañeros (en el contexto de un movimiento que de ordinario debe administrar con cuidado su propia escasez).

• **La pedagogía de la lucha:**

Una pedagoga del MST, Roseli Salette Caldart⁴⁷⁵ caracteriza a la dinámica de los movimientos sociales como procesos intensivos de formación humana; es decir sujetos pedagógicos y, a la vez, lugares de humanización (Caldart, R.S.:2005).

De ellos ha surgido una ciudadanía colectiva (Gohn, Maria da Gloria: 1992); un nuevo actor histórico que, como agente de movilización y de presión, se despliega en el escenario del "desarrollo explotador y expoliador del capitalismo, la masificación de las relaciones sociales, el desfasaje entre el alto desarrollo tecnológico y la miseria social de millones de personas, las frustraciones con los resultados del consumo insaciable de bienes y productos, la falta de respeto a la dignidad humana de clases sociales tratadas como piezas o engranajes de una máquina, el desencanto con la destrucción generada por la fiebre de lucro capitalista, etc." (Ibídem: 15-16⁴⁷⁶).

475. Tuvo el gesto de recibirnos en el aeropuerto de Porto Alegre y brindarse a una larga entrevista a propósito de esta tesis y de la decisión de incorporar en ella la experiencia del MST. Fuera de otras citas puntuales, los conceptos que se vierten a continuación en este apartado le pertenecen casi totalmente.

476. Traducción propia.

Como matriz formadora, los movimientos sociales resultan de una combinación de la experiencia de lucha y de organización, matizada por la acción de otras matrices, como la que procede de la experiencia de trabajo cooperativo. Esta combinación es un rasgo constitutivo de su especificidad política y pedagógica; por ende, un movimiento será tanto o más educativo cuanto más consolidado esté en términos organizativos y cuanto sus diferentes formas de lucha se vinculen a más amplios objetivos sociales y abarquen diferentes dimensiones de la vida de las personas.

En cuanto a la lucha social propiamente dicha, ésta debe ser entendida como una de las expresiones históricas de la praxis, como lo son el trabajo y la cultura y como el núcleo más específico y radical de la experiencia formadora que posibilitan. Esta experiencia educativa no la proporciona sólo la lucha compartida, sino sobre todo la legitimidad de los propósitos de liberación y de recuperación de derechos que la alientan.

Por eso el caso del MST reconoce una relación de origen con la Pedagogía del Oprimido y su lucha se funda, como ya se ha expresado, en un modo de entender el trabajo de la tierra y en una concepción de sus miembros sobre su relación con ella y con la naturaleza en general.

Con igual radicalidad aunque con menos organización, surgió el MSTM; por eso, de éste y de aquel, el poder del orden hegemónico se cobró tantas vidas. Pero por ello también, logró sostenerse en el tiempo, porque la pedagogía de su lucha produjo un cambio cultural en muchos sujetos que participaron de estas experiencias y las transmitieron, a su vez, a las nuevas generaciones en términos amplios y, en términos específicos, al interior de sus propias escuelas. El MSTM se extinguió como institución formal, pero los Curas Villeros son su continuidad histórica; de El Sauzalito, partió Milagros habiéndolo dado todo después de dos décadas, pero las últimas noticias que este tesista ha recibido habla de nuevas continuidades...

La lucha de "Gente Nueva", en cambio, transita por otras dimensiones y desde propósitos inicialmente más acotados. No tiene las posibilidades de organización y acción de un movimiento social, sencillamente porque es un colectivo de otra naturaleza: una comunidad de vida para la educación, asentada en un territorio específico y comparativamente pequeño.

Su lucha se inicia, fundamentalmente, a nivel de las subjetividades; en una transformación interior que ellos describen como espiritual y cultural y desde este proceso proponen nuevos vínculos, fraternales y solidarios, primero al interior de sus centros educativos y, desde ellos, a los barrios y familias con los

que interactúan. Esa es, por ejemplo, su estrategia contra la violencia social y familiar que tiene lugar en su entorno. Pero no se erige como modelo a seguir que desciende desde otra altura moral; establece con ese entorno una relación horizontal y permanente de participación entre padres, vecinos y docentes.

Asimismo, junto con esta propuesta pedagógica en la que reside su especificidad, viene dando pelea con los dispositivos ya descritos, sobre cuestiones más amplias: la posesión de la tierra urbana; el derecho a la vivienda, las condiciones de alimentación y salud de los vecindarios; el acceso a la información mediante su propio medio comunicacional, etc. Se trata de una lucha más silente, menos confrontativa, a su estilo, para que se haga justicia con los más vulnerables y explotados. Esa es su opción pedagógica, social y política.

- **Una pedagogía omnilateral:**

Ya se ha expresado en esta tesis, en relación con el MST, que el movimiento y, dentro de él, cada escuela se constituye como una experiencia total omnilateral de educación popular, que pretende ser garante de la continuidad de su lucha.

¿Pero esta educación omnilateral es la contracara pedagógica del proyecto del hombre unidimensional que denunciaba H. Marcuse (1954) como fruto de la sociedad industrial avanzada? Por de pronto, el socialismo que históricamente se materializó no rompió con esta unidimensionalidad, como ya entonces lo advertía Marcuse.

Era sí el proyecto de Marx que, a través de la praxis revolucionaria, proponía procurar la integración de las diversas esferas de la vida humana que el modo capitalista de producción había separado constantemente (Casagrande, Nair: 2007). Esta autora brasileña encuentra, precisamente, la concreción de esta omnilateralidad -propia de los orígenes de pedagogía socialista- en el MST y La Vía Campesina, convertidos en *una gran escuela* que envuelve "la vida en su totalidad, donde ciertos procesos educativos que desarrollan la identidad de los Sin Tierra, jamás se podrían realizar solamente en el interior de la escuela" (Ibídem: 10).

La fuerza que aporta la pertenencia a un colectivo, el sostén que brinda cada organización de las aquí estudiadas, los niveles de convivencia en la cotidianeidad que permite estas experiencias, la posibilidad de acompañar esta cotidianeidad con la reflexión y la autoformación, y el impacto pedagógico que conlleva compartir la misma lucha y los mismos riesgos, adquiere, con sus más y sus menos, esta omnilateralidad.

Para tranquilidad de este tesista, el peligro de que un tipo de educación totalizadora devenga en alguna forma de alienación totalitaria o fundamentalista, se vio disipado por la horizontalidad democrática que se pudo observar en estas experiencias, por su apertura irrestricta a la participación y por sus prácticas casi cotidianas de autocrítica y autoevaluación.

Al momento de compararlas con aquellas que fueron generadas dentro de escuelas más o menos aisladas, por iniciativa de pequeños grupos, y que no pudieron resistir los avatares de las vidas de quienes las orientaron y la insuficiencia y discontinuidad de los apoyos que recibieron, resultan evidentes algunas claves que explican la continuidad de unos y la extinción de otros.

Sin embargo, si la fuerza del colectivo no se alimenta de la riqueza que encierran los testimonios de vida analizados en cada una de aquellas escuelas vulnerables; los profundos fundamentos éticos de sus opciones; la obstinación de sus militancias; las estrategias que desarrollaron e impidieron que se estrellaran contra las aspas de los enormes molinos que se les opusieron; la profesionalidad de sus desempeños; la capacidad de construir autonomía y legitimidad a sus prácticas de gobierno, y, sobre todo, los saberes puestos en juego para convertirlos en currículos de educación popular en sus escuelas públicas, la escuela pública se perdería lo más rico de estas experiencias y las posibilidades de transformarla tendría una gran mengua.

¿Si la pelea de fondo que hay que dar es de naturaleza cultural, no resulta absurdo prescindir de tantos saberes atesorados precisamente en el campo de una educación que, con matices, se propuso como alternativa y, a veces, como contrahegemónica, pero siempre con horizonte de ruptura contra un orden injusto, inhumano e inviable?

De las experiencias colectivas habrá que aprender, que para lograr sostener cualquier intento de educación popular en la escuela pública son precisos movimientos pedagógicos a gran escala. De las experiencias gestadas por pequeños grupos habrá que repensar críticamente los formatos escolares actuales.

De unas y otras surge como prioridad la formación docente, como estrategia de formación de nuevos sujetos individuales críticos y creativos para una praxis transformadora; orientados a gestar y sostener sujetos colectivos que, a su vez, sean capaces de sostenerlos a ellos.

Esto será tema de las Conclusiones en Prospectiva.

PARTE IV

CONCLUSIONES EN PROSPECTIVA Y RECAPITULACIÓN DE UNA HISTORIA



PARTE IV

CONCLUSIONES EN PROSPECTIVA Y RECAPITULACIÓN DE UNA HISTORIA

CAPÍTULO 1

Conclusiones en prospectiva:

Esta tesis es hija de la preocupación y la indignación; la primera mantiene hoy toda su vigencia: observar que una enorme proporción de la población argentina carecía y carece de las claves para leer críticamente las situaciones que les generan sufrimiento social y subjetivo y la dificultad para ver en las situaciones, precisamente, la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. La segunda la provocó una advertencia de larga data que operó en mí como un antídoto: "*Germán, no hay que avivar a los giles*"; consejo de un pícaro que en el lenguaje de los medios pertenece a los *políticos de raza*.

Desde estos estímulos surgió la hipótesis que lo evidenciado, en algunos de los casos de las investigaciones colectivas anteriores que había coordinado, podía ser resignificado y servir de base para un nuevo objeto de estudio, tal como ya se expuso al comienzo de este texto: gestiones autónomas y, por momentos, transgresoras, trabajando en condiciones adversas, habían posibilitado logros pedagógicos-sociales infrecuentes.

Pero estas gestiones fueron en realidad algo más: fueron prácticas de gobierno que en sí mismas (aún sin plena consciencia de algunos de los propios actores) constituían expresiones de educación popular en escuelas públicas, como parte de su currículo total y aquellos logros no sólo fueron pedagógico-sociales, sino políticos; más aún, fueron verdaderos procesos de iniciación en el ejercicio del derecho a la política. Así, como otro de los casos, aquellas prácticas fueron *algo menos*: prácticas de educación ciudadana. Luego vino la inclusión de (ocho) experiencias *más allá de los (tres) casos*; una *desmesura* motivada por aquella preocupación e indignación iniciales que el contexto de finalización de este proyecto, creo, me *exculpa* y justifica.

Así, este nuevo objeto, *las prácticas de gobierno escolar como expresiones de educación popular en escuelas públicas*, se convirtió en la tesis de esta investigación y su desarrollo argumentativo en una primera constatación: un puñado de experiencias político-pedagógicas en escuelas públicas que, venciendo enormes dificultades, habían logrado generar condiciones para que algunos colectivos estudiantiles, sus familias y entornos sociales identificaran aquellas situaciones generadoras de sufrimiento, las desnaturalizaran, problematizaran e, incluso, iniciaran la experiencia misma de transformarlas desde las acotadas

posibilidades de lo microescolar y microsocioal. En otras palabras, la pobreza política, que caracterizó María Teresa Sirvent hace ya treinta años, podía transformarse en capital cultural crítico en el ámbito de la misma escuela que la hegemonía alguna vez concibió sólo para la reproducción de un pensamiento ingenuo. Esta transformación la habían posibilitado las prácticas de gobierno de aquellos que esa misma hegemonía había también concebido como los responsables territoriales de dicha reproducción.

Aquella primera constatación impuso, a su vez, la necesidad de profundizar en la comprensión de los sujetos (directivos y docentes) que lograron hacer de estas prácticas parte de un currículo total de educación popular (sub-tesis 1), y de conocer en profundidad los condicionamientos que deben atenuarse, para que estas experiencias de educación popular en escuelas públicas puedan ser multiplicadas, a través de una formación docente radicalmente revisada y sostenida en nuevos sujetos históricos (sub-tesis 2 y reflexiones en prospectiva).

Aquella preocupación motora fue alentada también por otras investigaciones que, más allá de las que compiladas para dar cuenta del *estado de la cuestión* específica, alumbraron nuestro *contexto de descubrimiento* desde dentro y fuera del país. Entre ellas, la ya citada de nuestra Directora y Consejera de Estudios; las de Maristella Svampa y las compiladas por ella (2000); la de Patricia Redondo (2004); las difundidas por CLACSO, como las de Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (2000), y desde fuera de la región, la de Robert Castel (1997)⁴⁷⁷, entre tantas otras.

Todo ello, insistimos, desde una convicción que hoy nos acucia con renovado empuje: es preciso atender -desde la educación formal- aquella *pobreza política*; pobreza cuya existencia obtura cualquier proyecto de democracia radical en términos sustantivos y distributivos y que hoy se sostiene, desde su cara más visible, con una ingeniería comunicacional, judicial y represiva cada vez más sofisticada, *omnilateral* y desenfadada, hasta su cara más oculta, la que tiene en las cloacas comunes del estado y del mercado su red de soporte más profunda. Ingeniería que hoy apela a un discurso organizado y cínico en torno a la *posverdad* (Mittermeier, J.: 2017) e, incluso, a una psicopolítica desde la que el poder seduce e intenta generar una subjetivación prerreflexiva y efusiva de dominación, que hace que el sujeto alienado exculpe al sistema de su propia suerte y se asuma como constructor de su destino (Byung-Chul Han: 2014).

477. Finalizando esta tesis se sumaron muchos otros; entre ellos, la de Jorge Alemán.

Sobre todas estas preocupaciones otras investigaciones análogas nos alientan por su convergencia. Dentro de todas ellas, he tratado de aportar a un espacio de vacancia que me compromete.

Esta vacancia tiene que ver, entonces, con la producción de conocimientos que reconocen y visibilizan a ciertas prácticas de gobierno escolar, autónomas⁴⁷⁸ y democráticas, como prácticas que forman parte de un currículo total de educación popular.

Se trata de prácticas que por sí mismas y por lo que inducen, comienzan por educar tempranamente en otra relación con el poder en el ámbito de lo público: un poder como *poder para* y no como *poder sobre*. Un tipo de poder que puede trastocar el primer encuentro que con él tiene un niño en el ámbito de lo público: un encuentro orientado a horizontalizar los vínculos y jerarquías instituidas (intra e intergeneracionales), en lugar de un encuentro con un poder que somete y refuerza la subalternización cultural de las clases más explotadas.

Como ya anticipara, desde investigaciones anteriores que había coordinado, nos veníamos formulando preguntas que condujeron a esta tesis. Entre ellas, nos interrogamos acerca de:

¿Qué prácticas escolares habría que acentuar, qué experiencias educativas habría que privilegiar, qué curriculum alternativo/confrontativo habría que construir, desde la convicción que la ciudadanía no es sólo un estatus que torna a los habitantes en portadores formales de derechos civiles, políticos, sociales, ambientales y, en general, humanos, sino una praxis que hace de la condición ciudadana el fruto de una conquista y reconquista permanente; más aún, si se está persuadido que esta ciudadanía se gana y se afirma en la lucha misma por ejercerla y se sostiene que la escuela pública debe ser el espacio donde este ejercicio se inicie?

Desde estas preguntas ya lejanas y desde la identificación de un espacio de vacancia al respecto, me propuse aportar evidencias sobre prácticas de gobierno escolar que constituyeron, en tanto componentes del currículo total, expresiones de educación popular en escuelas públicas argentinas.

Surgieron así una tesis y dos sub-tesis:

- La tesis afirmaba que se habían identificado en Argentina prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, podían ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas.

478. Recordar que consistieron en construcciones de autonomía al interior de un sistema heterónimo.

- La primera sub-tesis sostenía que las historias de vida de los protagonistas centrales de las experiencias que generaron estas prácticas aportaban a la comprensión de las condiciones que las hicieron posibles.
- La segunda aseguraba que la contención de estas prácticas en organizaciones y movimientos sociales daba evidencias de mayores posibilidades para su continuidad y consolidación, en relación con experiencias surgidas de la iniciativa de pequeños grupos y comunidades locales.

Luego de haber descripto y analizado cada caso y experiencias *más allá* de ellos como unidades de análisis en sí, este conjunto, este *amasado empírico*, llevó a recuperar referencias teóricas previas al inicio y a sumar toda una urdimbre de nuevas, impuestas por la necesidad de abordarlos como conjunto de manera transversal y compararlos -en la diacronía de sus contextos- para identificar rasgos recurrentes y divergentes.

Para organizar el desarrollo argumentativo central de esta investigación (es decir, el que se refiere a la identificación de prácticas de gobierno escolar significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas), se intentó respaldar el análisis en cuatro núcleos de redes categoriales: 1) el que procuró aportar a la comprensión de los protagonistas de las prácticas; 2) el que intentó conceptualizar desde una perspectiva socio-crítica a los tres grandes grupos de las clases subalternas a las que pertenecen los niños y adultos que dieron sentido a los proyectos y prácticas de aquellos; 3) el que ubicó a las prácticas de gobierno, dirección y gestión escolar desplegadas en estas experiencias desde una perspectiva teórica alternativa/confrontativa, y 4) el que aportó las bases argumentativas para ahondar en la significatividad política de dichas prácticas en tanto currículos de educación popular en escuelas públicas.

Del largo desarrollo de este itinerario de reflexión y aplicación categorial surgió lo siguiente:

Los protagonistas de las prácticas investigadas:

- Los sujetos que generaron las prácticas objeto de esta tesis no pueden ser comprendidos sino se los conciben como totalidades humanas concretas, cuya humanidad proviene de un modo particular de ser en un dominio relacional. Es en este dominio que pueden entenderse sus opciones por los niños de las clases subalternas; no sólo por las razones político-ideológicas que los han animado sino porque, en la interacción con estos niños y sus situaciones, el comprender fue, a la vez, un emocionarse y apasionarse; expresando ternura, indignación, angustia, determinación, desasosiego...

- Por ello, su reacción los involucró en una práctica riesgosa, expuesta –según las épocas y contextos– a hechos de violencia y/o censura, represión, hostigamiento y exclusión. Pero estas circunstancias, en lugar de amedrentarlos, los confirmaron en sus convicciones y aguzaron su mirada para distinguir lo valioso de lo deplorable, lo justo de lo injusto, lo legítimo de lo ilegítimo y los potenciaron en su capacidad de educadores.
- Así, al haber optado por estos niños y sus entornos sociales, se dispusieron a una acción de intención liberadora que los llevó a confrontar y, cuando fue necesario, a transgredir.
- Cada uno, entonces, como totalidad humana concreta y situada, fue interpelado en todas las dimensiones que lo constituye: en su condición de género, de ciudadano, trabajador, funcionario, intelectual, profesional, militante y educador. Todas estas dimensiones fueron analizadas desde lo que emergió de la empiria, y este análisis mostró que todas ellas confluyeron en un modo militante en que estas mujeres y hombres se asumieron como educadores. Más allá de los sesgos y combinaciones de estas militancias (sindicales, docentes, políticas, religiosas y sociales), lo común en todas y todos, es el de un tipo de involucramiento colectivo, apasionado, organizado, disciplinado y vigilante que adoptó su compromiso pedagógico. Un compromiso de pretensiones transformadoras, liberadoras, emancipadoras...

Los sujetos de sus opciones y prácticas:

- Los sujetos de estos compromisos y de estas pretensiones pertenecen en todos los casos a las clases populares y, dentro de ellas, a las más subalternizadas dentro de los marginados urbanos, los campesinos y los pueblos originarios. No son sólo sujetos mayoritariamente doblegados hasta sentirse, en muchos casos, subjetivamente *nadies*, sino –sobre todo– objetos de explotación. Algunos, como los aborígenes, ni siquiera fueron previstos para esta explotación como destinatarios de la *gesta civilizatoria* del siglo XIX y sobrevivieron por “algún error de la historia”⁴⁷⁹. En el siglo XXI, una proporción creciente de todos ellos ni siquiera están siendo concebidos como recursos sino como un excedente desechable. Tal vez en este siglo, que alguien pronosticó como *el siglo de la biotecnología* (Rifkin, J.:1999), nuevas formas de explotación los estén concibiendo para una obsolescencia programada.

479. Expresión ya citada que la crónica puso en boca de un abogado del INTA como prologando los tiempos de terrorismo de estado que se avecinaban.

- Pero estas nuevas formas de hegemonía que intentarán economizar coerción y que década tras década están superando lo pensado por Gramsci, Foucault, Williams, González Casanova y tantos otros, no han podido hasta ahora evitar que, cada tanto, muchos descubran que movilizándose pueden tener otro horizonte que el sufrimiento. Y este descubrimiento ha sido facilitado por educadores, comunicadores y luchadores populares. Así, los sujetos de hegemonía han encontrado en la *democracia de calle* una estrategia liberadora. Las clases de esta democracia de calle las han dado a los *pibes* de sus escuelas los directivos y docentes de los casos y experiencias investigadas, a través de marchas, ayunos, piquetes y asambleas, y no es casual que esto haya ocurrido y siga ocurriendo en Argentina y en América Latina, la región más desigual del planeta. Sucede que, como dijo Hobsbawm poco antes de morir, en lugares como Argentina la vieja tradición de salir a la calle "todavía estaba viva y era políticamente significativa". Quizás la pedagogía de la democracia de calle la siga manteniendo viva, como ocurre hoy, en 2018, a pesar de las cruentas represiones a las que el poder recurre cuando no basta el más sofisticado *canto de sirena* diseñado por el marketing político.

- Alentando algunas expectativas de aportar a futuras prácticas políticas, esta tesis se empeñó en recuperar experiencias pedagógicas con expresiones de las tres grandes fracciones de las clases populares:

1. Los **marginados**, que fueron forzados a ocupar los espacios urbanos más despreciados y devaluados para servir de *ejércitos de reserva* a los procesos de industrialización de economías no integradas y dependientes. Son los desprendidos de una clase obrera otrora vigorosa, pero que perdió peso cuantitativo e identidad, tras sucesivas y sincronizadas crisis económicas, y que, como *nuevos pobres*, se han mezclado como excluidos a los pobres estructurales.

2. Los **trabajadores rurales, campesinos⁴⁸⁰ y chacareros** que, sin haber podido configurarse en una identidad de clase, expresan una diversidad idiosincrásica poco estudiada y, desde lo relevado empíricamente, se manifiestan como el grupo subalterno donde más hondo parece haber calado la vieja cultura patriarcal y jerárquica, en la que la línea de mando social desciende del patrón al padre. Ciertamente que las ganancias extraordinarias generadas por commodities como la soja, han

480. En esta tesis no se han incluido experiencias con grupos de campesinos que sí se han organizado en la lucha por la tierra (como el MOCASE - Vía Campesina de Santiago del Estero, estudiado por otros colegas).

derramado sobre los pequeños productores y generado expectativas de ascenso social, y que también las tecnologías de las comunicaciones han propuesto nuevos fetiches identitarios en los jóvenes (como el celular) e introducido cuestionamientos a la cultura de género dominante. Pero los problemas vinculados con los intereses de fondo, con las *reglas de última instancia*, como la propiedad y rentabilidad de la tierra, permanecen incólumes (aun cuando las evidencias del daño humano y ambiental en general producido por los agroquímicos ya son inocultables). Esta resistencia cultural explica, en parte, el haber apartado para sostener el argumento central de esta tesis a uno de los casos estudiados en esta investigación (el de la Escuela "Huellas", de Entre Ríos); reservándolo para distinguir en las escuelas públicas entre una experiencia de educación ciudadana crítica y una experiencia de educación popular. De ahí también, que este grupo de las clases subalternas sólo pudo ser estudiado en experiencias con población rural de chacareros proletarizados por la monopolización de la producción frutícola y por pequeños *crianceros* de ovejas empobrecidos por la concentración de esta producción y del suelo patagónico, desarraigados de sus lugares de origen y diluidos en sus identidades.

3. Los **pueblos originarios** o indígenas, representados en experiencias con una comunidad moqoit (mocoví)⁴⁸¹, una comunidad wichí y una comunidad de origen mapuche. El primero, estudiado estrictamente como caso, sobrevive en el litoral argentino gracias, quizás, a dos factores concurrentes: a) la inculturación de un cierto cristianismo por parte de la Iglesia Evangélica que excluyó de su cotidianeidad el consumo de alcohol y sobrepuso -a su organización en clanes- la figura del pastor sobre la de jefe de clan, y b) la auto-imposición del silencio como estrategia de sobrevivencia, que transformó explícitas rebeldías en sordas resistencias⁴⁸²; el segundo, el de los wichí, otrora sombras expulsadas de sus territorios de caza y pesca que vagaban enfermos por el monte chaqueño en busca de aberrantes conchabos, reorganizados en los '70 en pequeñas comunidades por la acción de militantes del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; el tercero, todavía con un núcleo combativo que, como nación mapuche en dos países, resiste en abrumadora desigualdad la expulsión de sus tierras ancestrales por grandes consorcios internacionales, amparados por políticas y políticos cómplices. Pero más allá de estas historias y de este presente épico, una buena parte de este último pueblo vive disperso, con identidades

481. Uno de los grupos de indígenas menos estudiados en el territorio argentino.

482. Cuando tomamos contacto con esta comunidad, los más ancianos eran hijos de los protagonistas del *último malón* que tuvo lugar en el norte santafecino (San Javier) en 1904.

diluidas y/o negadas; con expresiones de estos trabajó Lanín, la docente mapuche, en la pequeña escuela "Del Peñón".

Con las enormes dificultades que impusieron las distancias, los dos últimos grupos fueron estudiados en sendas experiencias escolares.

Las prácticas de gobierno escolar como currículo:

- Para comprender por qué las prácticas de gobierno que desarrollaron todos los protagonistas de estas experiencias operaron como currículo y, más precisamente, como parte del currículo de educación popular en cada una de las escuelas estudiadas, se fue transitando en una deriva conceptual a partir de lo que la propia empiria sugería.
- Esta comenzó por ubicar sus prácticas en la tradición del pensamiento crítico que se remonta a las tesis octava y undécima sobre Feuerbach de Marx (1888) y situarlas en la intencionalidad transformadora de todas ellas, y, más allá del desarrollo de los debates al respecto (como se hizo a lo largo de este Capítulo), especificarlas como prácticas insertas en una paideia activa (Castoriadis). Prácticas capaces de desnaturalizar aquellas situaciones que, desde los sentires compartidos y desde las opciones ideológicas de cada colectivo escolar, fueron la expresión interpelante de lo que debía ser transformado.
- Sin embargo, como en cada caso resultó claro que esta pretensión transformadora sólo podía ser una práctica *contracorriente*, también fue preciso caracterizarlas como prácticas construidas trabajosamente desde una autonomía también crítica, aunque siempre relativa. Una tarea no menor dentro de un estado y un sistema en los que la heteronomía es condición de existencia, pero que –contradictoriamente y dentro de otras regulaciones coexistentes– se comporta a veces como aliado que, al menos, deja hacer.
- Pero estas prácticas de gobierno mostraban también ser paideias democráticas; es decir, modos de estructurar el campo de acción de los otros, evitando –al menos conscientemente– coaccionarlos o manipularlos sino más bien persuadirlos, en una relación de poder propositiva o de *poder para*.
- Como se explicará en el próximo capítulo, la observación de estas prácticas escolares obligó a incorporar dos categorías más, a contrapelo de las prevenciones del propio discurso crítico (una tarea que habíamos emprendido en una investigación de la década anterior): la dirección

escolar como una práctica que toma distancia del estereotipo de una función -como mínimo- personalista; para ser pensada como un modo participativo y hasta colegiado de orientar y coordinar las acciones institucionales (sin perjuicio de liderazgos legitimados en la autoridad moral y profesional de algunos protagonistas), y la gestión escolar como un tipo de interacción predominantemente intersubjetiva, orientada a la consecución de algo en función de los objetivos de gobierno de las escuelas y no al gerenciamiento de ellas, como parte de una *tecnología moral* que busca la subordinación de pares y colaboradores.

- Estas prácticas de gobierno, dirección y gestión escolar que, con sus más y sus menos, fueron desarrolladas para generar situaciones propicias para una *paideia democrática*, lo fueron en abierta oposición al mandato de reproducción cultural que, como recuerda Saviani, pesa sobre las escuelas desde la constitución misma de los sistemas de educación de masas. Y esto, aún sin plena consciencia de quienes las promovieron, tiró fuerte de los cables en los que están anclados los intereses profundos del sistema global: una relación de equilibrio inestable que permite la convivencia conflictiva entre dos términos en última instancia incompatibles: democracia y capitalismo. La memoria histórica sabe que la radicalización de cualquiera de los dos destruye al otro.
- Los directivos y docentes de estas experiencias pusieron en riesgo esta convivencia inestable (pero convivencia al fin), al desmentir que un único mundo es posible cada vez que desnaturalizaron las situaciones que afectaban a los chicos y pusieron al descubierto el conflicto que las explica y que la mayoría de los currículos prescriptos intenta encubrir.
- Este encubrimiento no sólo tiene lugar a través de los contenidos de enseñanza, sino mediante el conjunto de las prácticas y discursos escolares que integran el currículo total de las escuelas; es decir, el compendio de todo lo que la institución escolar ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella. En el caso de los que gobiernan, sus prácticas integran mayoritariamente el currículo oculto de cada escuela.
- Las prácticas de gobierno, dirección y gestión de las escuelas estudiadas en esta tesis han sido, en cambio, prácticas de develamiento, prácticas que desocultaron e hicieron explícita la contradicción entre dos modelos culturales: uno, que propone los valores de la cooperación, la convivencia democrática, la conciencia crítica, la comprensión de las diferencias humanas, y la solidaridad y convivencia, en la igualdad y jus-

ticia; el otro, que no puede sincerar su verdadera propuesta: la primacía del autoritarismo y la jerarquía; la necesidad del conformismo, docilidad y sumisión de las sociedades; la aceptación de diferentes categorías de humanos; la conveniencia de la compulsión consumista como sostén de la acumulación concentrada y de la ganancia insaciable; la necesidad del uso del poder para el control y la gobernabilidad⁴⁸³. En resumen, un modelo pensado para todos, como sujetos libres, protagónicos e iguales en derechos; el otro, para unos pocos que conciben al resto de la humanidad como su propio recurso; un recurso que es preciso dominar para explotar y descartar. En otras palabras: un modelo que no tiene un currículo oculto versus un modelo dominante que debe camuflar la arbitrariedad y perversidad de sus intenciones a través de la ingeniería social de su hegemonía.

Las prácticas de gobierno escolar como currículo de educación popular:

- Por ello, estas prácticas de gobierno fueron significadas como prácticas que integran currículos totales de educación popular en escuelas públicas.
- Esto obligó también a una larga deriva conceptual que debió poner en foco la relación entre gobierno escolar y educación popular una relación soslayada por la tradición crítica. De esta deriva surgió la necesidad de distinguir entre lo público estatal y público social, contraponiendo ambos ámbitos con la lógica e intereses del sistema capitalista
- A su vez, vincular aquellas prácticas de gobierno escolar con educación popular obligar a reseñar brevemente la historia del significado de educación popular en la tradición de la pedagogía liberadora latinoamericana y argentina; mostrando los sesgos propios de esta tradición entre Brasil y nuestro país y, dentro de ésta, el pluriverso ideológico que la conforma. Así se llegó a la exposición del estado de los debates actuales al respecto, en una nueva atmósfera intelectual y de resonancias subjetivas e imaginarios político-pedagógicos que se bifurcan, se solapan y tal vez se reencuentren.
- También fue necesario mostrar las posturas contrapuestas que están en el fondo de estos debates: a) la que se resigna a la *utopía modesta* de humanizar el capitalismo, desde la expectativa voluntarista de que es

483. Reelaboración de la confrontación de modelos ya citada y propuesta por Tomaz Tadeu Da Silva.

posible sublimar la relaciones antagónicas que aquel genera mediante un funcionamiento pleno de las instituciones liberales, frente a la que sostiene un horizonte de largo alcance en la lucha cultural y que –como lo afirma Sirvent- no puede concebir *el espacio de la educación popular fuera de la lucha*; una *utopía concreta* que, como propusiera Matus, se construye día tras día, desde una reflexión que precede y preside en el presente una praxis de lucha orientada a la transformación del sistema que oprime a los educandos.

- Finalmente, esta deriva incluyó el abordaje de una sucesión de categorías que organizan el debate en torno a la educación popular, tales como: clases sociales, nación, igualdad, pueblo... en las articulaciones que les plantea el nuevo contexto del siglo XXI, en América Latina y Argentina, a los augustos debates que tuvieron lugar en el siglo XIX, a la sombra de grandes referentes como el cubano José Martí y el venezolano Simón Rodríguez.

La educación popular desde nuestro posicionamiento:

En el marco de esta larga búsqueda para encontrar las referencias que mejor se ajustaran a lo que emergía de las prácticas observadas y de los testimonios recogidos en el conjunto de las experiencias investigadas, surgieron una serie de precisiones que, desde nuestro propio posicionamiento, han servido para caracterizar, comprender y en parte explicar lo mejor posible, lo que emerge de la comparación transversal de estas experiencias, tanto para la tesis central como para las sub-tesis derivadas:

- Una de las motivaciones de esta tesis fue la exhortación de Paulo Freire a "hacer educación popular en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico"; una exhortación que no imaginábamos que tendría tanta urgencia en el Brasil y la Argentina de 2018. Pero más allá, del grado de antagonismo o, al menos, de relación contradictoria que conlleva responder a este pedido en el marco de un estado capitalista, lo cierto es que con más o menos dificultades, "es posible una educación democrática, abierta, crítica, en las escuelas públicas" como ya lo había sido en los centros de educación informal. Y no sólo es posible, como esta tesis intenta demostrar sin perjuicio de las afirmaciones del propio Freire, sino que es una necesidad, una necesidad política "por una razón de número; en ella se encuentran los millones de niños y jóvenes, el pueblo. La presencia del pueblo no es, por supuesto, condición suficiente, pero sí necesaria para encarar la educación popular (...) la política está donde están los millones de hombres". No se resuelve el problema de la

educación popular, por muy valiosas que sean las experiencias de este tipo en el ámbito de la informalidad, "si el pueblo está 'en otro lugar'" (Tamarit, 1992:84).

- Por esta razón y porque la matriz de un pensamiento crítico y de una actitud protagónica se constituye en la infancia, sostuvimos la necesidad de una educación popular temprana que, con los cuidados y recaudos propios que el trabajo con un sujeto niño requiere tenga lugar en las escuelas públicas; porque la explotación en una sociedad de clases es independiente del sexo y de la edad, y no considerar a los más pequeños "implicaría, ciertamente, reforzarlos en su marginación" (Do Vale, Ana Maria: 1996: 58).

- Además, porque los más pequeños del pueblo *no están en otro lugar*, afirmamos la necesidad de disputar el Estado para ellos. "La emancipación de las clases subalternas 'de' y 'en' el capitalismo pasa necesariamente por la lucha por el poder del Estado (...) Esa voluntad material de administrar y conducir lo común, lo universal de una sociedad, es la lucha por el poder del Estado que consiste, sobre todo, en un asunto de hegemonía en el sentido gramsciano, es decir, se trata de una construcción de un liderazgo político-cultural general, de una lucha por revolucionar los esquemas lógicos y morales profundos con los cuales las personas organizan su existencia en el mundo; y no de una simple ocupación del poder estatal de la clase capitalista (...) La lucha política desborda el Estado; pero también pasa por el Estado, constituye el Estado" (García Linera, Álvaro:2015:22-23).

- Más aún y aunque resulte complejo separar lo público de lo estatal y lo estatal de lo gubernamental, ningún campo de lucha debiera ser abandonado a priori, como tampoco ningún sueño popular puede evitar salpicarse con el barro con el que se amasa la historia; un barro que puede ser tan fétido como pleno de vitalidad germinal, tan contradictorio como posibilitador. Y esto vale también para los académicos, si es que estos entienden que la praxis no tiene muros.

- Por ello, si bien la educación popular "...es todavía un concepto en búsqueda de definición" (Puiggrós, A.: 2013: 20), nuestra postura es que "hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de ésta" (Freire, P. en prólogo a Gutiérrez, F. 1988:7) y, en segundo lugar, que no "hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que

el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica" (Ibídem).

- Dicho esto, entonces hay que ubicar a la educación popular como una opción de ruptura u oposición con el orden de dominación y explotación vigente y no sólo con el modelo educativo que lo reproduce y, en este sentido, como una opción que puede ser percibida como una amenaza real (actual o potencial) por los actores que defienden a aquel orden y a este sistema. Hablar entonces de la educación popular como una propuesta de educación alternativa -en el sentido de opción que pueda convivir con el sistema- depende de cómo esta propuesta sea percibida por dichos actores en cada circunstancia de tiempo y lugar concreta y no del contenido de ruptura que le es inherente; es este contenido el que realmente divide las aguas, más allá que esta ruptura sea más o menos reconocida o evidente para los que velan por la preservación del orden dominante.

- En términos metodológicos, esta divisoria de aguas se expresa al decidir cuál es el punto de partida de la propuesta curricular en cada escuela: el currículo prescripto o la situación concreta que en cada contexto violenta derechos a los chicos y a sus medios sociales de pertenencia. En el caso de cada experiencia estudiada, esta decisión consistió en una inversión pedagógica radical que hizo de estas situaciones el punto de partida concreto y situado de un proyecto y un currículo de pretensiones liberadoras. Era desde este punto de partida que luego se buscaba cómo adecuar el currículo prescripto.

Opciones y prácticas desde los contextos subjetivados por sus actores:

Al situar los distintos contextos de descubrimiento de los casos y experiencias estudiadas, es imposible disociar las resonancias subjetivas que estos sucesivos contextos tuvieron para quien los investigó y para quienes (según sus propios testimonios) fueron sujetos de estas investigaciones; sólo cabía hacerlas foco de la propia reflexividad.

En este sentido, debiera ser objeto de una investigación específica la relación entre sucesivos contextos de violencia real y/o simbólica que marcaron y nos marcaron y las opciones y prácticas de los sujetos que investigan y son investigados. Sobre estos últimos y dentro de una historia y geografía pródigas en violencias y tragedias, cabría señalar lo siguiente:

- Que según las generaciones de pertenencia, los directivos y docentes de aquellas opciones y prácticas fueron marcados por un vivir contemporáneo a las urgencias revolucionarias de los '70, por la respuesta del terrorismo de estado y por las expectativas que generó la recuperación del estado de derecho. Estos acontecimientos, para la gran mayoría de dichos sujetos y con las variantes propias de cada generación, fueron un punto de inflexión existencial en sus vidas, con una enorme incidencia en sus opciones político-pedagógicas.
- También lo fueron la apuesta entusiasta y participativa de algunos a la democracia recién recuperada y, por momentos, idealizada; las penurias, adversidades y el malestar de época que modificó sus condiciones de vida y de trabajo durante los '90; su posterior desenlace de desocupación, miseria, represión y muerte, y, en algunas experiencias en particular – las santafecinas— las tragedias sociales que provocaron las catástrofes “naturales” (en parte evitables). En efecto, estas poblaciones periféricas a las que las aguas del gran Paraná con sus desbordes periódicos había ido delimitando los territorios de su propia marginalidad y subjetivado a la precariedad como destino, fueron sorprendidas por la inundación extraordinaria del Salado que arrasó a su paso vidas y bienes y dejó secuelas culturales y políticas.
- Una década de neoliberalismo “explícito” a la que en algunos casos se superpusieron catástrofes naturales sacudió la subjetividad de docentes y directivos que transitaban entre la confrontación y el repliegue, hasta sobreponerse con obstinada resistencia reactiva.
- En el caso de los pueblos originarios, sobrevivientes del exterminio del siglo XIX y comienzos del XX y de la negación y olvido posterior, todas estas situaciones que tuvieron que soportar como un grupo más de las clases subalternas, se sumaron para constituir para nosotros el contexto de descubrimiento más oprobioso y para ellos un nuevo sedimento cultural de ignominia a soportar.
- Para los peones, hacheros y pequeños chacareros (experiencia de Entre Ríos), la recuperación posterior a estas crisis, con sus ganancias extraordinarias para el agronegocio, significó el retorno de un dios que había llegado para pocos, con el ascenso social y los nuevos signos de estatus para una incipiente clase media rural.
- Fuera del país, el contexto de descubrimiento de la lucha contagiosa de los militantes del MST, se vivía en una atmósfera opresiva de judicialización y persecución que también contagiaba: “aquí a veces se muere”.

Todos, objetos de explotación:

A veces, los intelectuales que exhiben un discurso crítico miran a los sujetos de las clases subalternizadas como objetos de dominación y pierden la perspectiva que los son porque esta dominación es el requisito de su explotación. Quizás, porque desde quienes pertenecen mayoritariamente a las clases medias y tienen resueltos los problemas básicos de subsistencia, la preocupación se centra en las restricciones a su propia libertad, sin reparar que también ellos son objetos de explotación.

Sin embargo, el hecho que los sujetos de todas las experiencias tuvieran en común el ser hijos o nietos que trabajadores explotados, ya tenía -al momento de estos relevamientos- otra connotación común, el ***ser o haber sido***; porque la explotación que remite a una relación social cotidiana con empleadores y a un tipo de vínculo con el trabajo dentro de un sistema de producción, en muchos casos, se había interrumpido en la generación de sus abuelos; en otros, cuyos padres integraban un ejército de reserva laboral, era apenas una posibilidad, y en algunos, una exclusión de naturaleza estructural. Es decir, que en el mejor de los casos, el rasgo común era el de ser objetos de una explotación en la incertidumbre; en otros, el no tener ya expectativas de inclusión. Sin embargo, no parecía haber consciencia que sobre todos se cierne el fantasma de convertirse en alguna forma de desecho o descarte programado.

En otras palabras, parecería ser que la propia dominación que se ejerce a través de una siempre creativa y renovada hegemonía, ha pasado a tener para una proporción creciente de población el mero pero indispensable objetivo del disciplinamiento, sumisión y resignación como condición de gobernabilidad. Sin embargo, las prácticas de educación popular observadas pusieron el acento en una re-inclusión con dignidad; al perecer las urgencias hacen perder la perspectiva de aquella posibilidad funesta.

En el caso de la población campesina, con las excepciones ya señaladas, su aislamiento geográfico y desprotección sindical han acentuado situaciones de explotación aberrantes que, por su recurrencia, han terminado instalándose como una nueva categoría de análisis: el trabajo en condiciones de semi-esclavitud sin límites claros con el de la trata de personas. Otro tanto ha ocurrido, como ya se ha expuesto, con los descendientes de pueblos originarios, particularmente cuando a todas estas violencias se suma la de ser migrantes indocumentados.

Sin embargo, durante el período investigado también se ha podido constatar que algunos desprendimientos de estos colectivos -sobre todo urbano marginales-

empujados por el sufrimiento generado por los abruptos cambios de situación de fines de los '90, han salido de sus territorios buscando ser visibilizados y, en este salir, están descubriendo que algunos problemas pueden ser modificados mediante el ejercicio de una democracia de calle. Ha sido tarea de algunas experiencias, particularmente las situadas en el Conurbano Bonaerense, generar condiciones para que estas situaciones particulares sean comprendidas por una lectura crítica de su mundo local. Resta todavía, para educandos y educadores comprender que este pequeño mundo forma parte de otro, tan global como la hegemonía que lo naturaliza y, desde ella, entender –como ya se ha dicho– que poco y nada puede transformarse sin unidad en la diversidad, organización, acumulación de recursos y fuerzas y de lucha sin término.

Sujetos de necesidades y derechos:

El eje de la acción pedagógica de todos los casos y experiencias fue el de la educación en derechos y el de una iniciación en su ejercicio efectivo; derechos de los niños y también derechos de sus familias y vecinos.

Pero plantear la cuestión de las necesidades y derechos de estos colectivos diversos que – recordando– tienen en común su condición de subalternizados, explotados y descartables (actuales o potenciales), significó ingresar a un territorio conceptual minado de naturalizaciones, generalizaciones y abstracciones con una historia de construcción de larga data. ¿Desde dónde reivindicar derechos? ¿Sólo desde el derecho positivo, cuando éste expresa apenas un punto de inicio en su reconocimiento y un punto, además, fruto de una ecuación histórica de relaciones de poder siempre inestables? ¿Desde las necesidades? ¿Qué necesidades? ¿Las definidas en relación a estándares de una pretendida normalidad? ¿La llamadas *sentidas* desde una cultura plagada de naturalizaciones, resignaciones y banalizaciones?

No nos consta que los directivos y docentes que desarrollaron en cada escuela proyectos de educación e iniciación en derechos se hicieran preguntas de esta índole; tampoco parece haberse preguntado si desde esta actitud de partida no estaban transgrediendo instituidos acerca de la función específica de la escuela y su formato secular. Pero, como en "Peña", sabían que por "haber sido tan avasallados" no reconocían sus propios derechos y, desde su cultura de lucha militante, comenzaron por reconocer cuáles estaban siendo conculcados en sus respectivos territorios. Así, con los acentos y prioridades que cada situación les exigió, hablaron de derechos *estructurales*, *urgentes*, "*intangibles*" y "*nuevos*".

Tenían consciencia que la escuela *no lo puede todo*, pero intentaron al menos paliar problemas **estructurales** como la falta de trabajo o de vivienda;

organizando el "posteo" de quebrachos en el Impenetrable o poniendo la escuela al servicio del trueque cuando todo estuvo en crisis, como en La Matanza; logrando la construcción de un conjunto de viviendas en el barrio mocoví de Recreo (Santa Fe) o la regularización de la tenencia de terrenos en la periferia de Bariloche.

Se abocaron también a los problemas **urgentes**, los que no podían esperar, como el derecho a la vida misma o a la alimentación. En El Impenetrable, los primeros años transcurrieron en atender la emergencia sanitaria por la que atravesaban los wichís, diezmados por la desnutrición y la tuberculosis y el peso de la tarea recayó en los enfermeros y sanitaristas del grupo. Recién cuando esta emergencia fue superada hubo espacio para la atención de los demás derechos; en las escuelas "Peña" y "Somos", de Santa Fe, el derecho a la vida se defendía atendiendo al estado nutricional de los chicos y colaborando con acciones de atención primaria de la salud, como el relleno de basurales a cielo abierto. Era una defensa que se asumía, además, como el umbral de acceso a otros derechos. En Allen, la directora entendía que el problema más apremiante era "la falta de olla" e intentaba compensar la desnutrición con la dieta del comedor.

Pero identificaron, además, algunos problemas del orden de lo **intangible**. Entre los pueblos originarios una larga erosión de sus identidades dificultaba fuertemente la asunción de una renovada rebeldía frente a la explotación y las escuelas realizaron esfuerzos extraordinarios para la recuperación de la autoestima mediante proyectos bilingües e interculturales; también privilegiaron la cuestión de la identidad en "Limay" frente a la ambigüedad de pertenencias de la población migrante; "devolver la palabra" superando miedos, fue uno de los ejes de trabajo de la directora mapuche "Del Peñón"; observar primero cada día si algún niño tenía marcas de violencia familiar era una preocupación concreta de la directora de "Peña"; desalentar las disputas de poder entre vecinos que desarticulaban su capacidad de organización era uno de los problemas intangibles que veían en Bariloche.

También algunos lucharon frente a problemas **"nuevos"** como los intentos de expulsar a chicos adictos en "Allen". Pero frente a las secuelas de violencia y criminalidad asociados al ingreso de narcotraficantes en sus zonas, otros, como en "Varela", no pudieron evitar momentos de desaliento.

Abordar concretamente estos problemas fue materia de un conjunto de prácticas de gobierno que, al compararse y sistematizarse, apuntaron a tres propósitos: a) al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas; b) al ejercicio de los derechos conculcados, y c) a la construcción de su propia viabilidad.

Para conocer:

Desde la convicción de que sólo se puede educar desde un esfuerzo persistente por conocer y comprender a los educandos como totalidades humanas concretas en contexto, fue necesario salir y ver las situaciones que viven, padecen y gozan. Para ello hubo que trasponer muros; no sólo los de la escuela, sino otros más consolidados como los subjetivos de algunos docentes. A este esfuerzo persistente, periódico, la directora de la Escuela "Peña" lo llamó **relevamiento permanente**, una práctica que -con modalidades propias- alentaron todos: "antes que nada por favor muéstrenme dónde viven, cazo mis niños, le digo a la directora que nos vamos a dar una recorrida por el barrio" (esa fue la primera actividad que emprendió la maestra María en su primer día de clase; la que sería luego la directora de "Matanza"). "La crítica es el relevamiento de la ignominia" diría años después alguien que suele apelar a la ironía para presentarse como un *subfilósofo de la periferia* (José Pablo Feinmann)

De ese recorrer y ver -a veces compartiendo unos mates con las familias-, surgió precisamente el darse cuenta y la crítica, y desde esta crítica, la necesidad de **descentrarse** para ubicarse en la cultura del otro. Así pudieron comprender más profundamente, enternecerse e, incluso, indignarse. Para ello fue necesario abocarse a una **investigación** más o menos sistemática; investigación que, a su vez, cuestionaría saberes previos y plantearía la necesidad de una **revisión autogestionaria de la propia formación**.

Estas prácticas serían la base para adoptar, en cada escuela, distintas modalidades para **desnaturalizar y problematizar ignominias**, aquello que *no tenía nombre*, con el propósito de hacer todo lo posible para **dignificar la vida** de los chicos desde la escuela; una categoría que en todos tenía un fundamento ético indisociable de su ideología y conducía a una práctica moral; una práctica moral que, aún sin saberlo, era el sostén de pequeñas transformaciones subjetivas y sociales que comenzaron en cada escuela (quizás tan radicales en lo micro social como aquellas con las que soñaba Lenin en los primeros años de la Revolución y que requerían, como lo relataba su compañera Krupskaya, de la educación moral de los más pequeños, de *los pioneros*).

Para iniciar en un ejercicio efectivo:

Desde esta identificación y asunción de derechos conculcados, cada escuela desplegó un conjunto de prácticas orientadas al ejercicio o, al menos, a un principio de ejercicio de estos derechos.

Así, desde el acuerdo sobre un conjunto de líneas de acción, se formalizaron con más o menos rigor Proyectos Educativos Institucionales; se replantearon algunas estructuras organizativas y se apeló a un conjunto de dispositivos que tuvieron

como común denominador servir de ámbitos de escucha, deliberación y toma de decisiones: asambleas, consejos y talleres, que convocaron la participación de un espectro muy amplio de actores: desde los niños más pequeños, hasta los adultos mayores; desde docentes y padres, hasta vecinos y dirigentes locales; desde educadores y profesionales de la salud, hasta trabajadores de la zona con oficios y saberes diversos para sumar al currículo escolar. Una amplitud participativa que implicó en todos los casos, formas de gobierno escolar que horizontalizaron el ejercicio del poder en cada institución.

Para construirles viabilidad:

La preocupación por la viabilidad de las experiencias analizadas estuvo por lo general centrada en el corto y mediano plazo, no sólo por el peso de las urgencias en contextos de extrema precariedad sino por estar atadas a los avatares de las propias vidas de los sujetos que las impulsaron (excepción hecha de las contenidas en organizaciones y movimientos sociales).

Dentro de estas limitaciones, surgen un conjunto de actitudes implícitas en decisiones que, sin ser temerarias, arremetieron ante obstáculos y situaciones que se consideraron injustas: transgrediendo normas arbitrarias cuando fue necesario; enfrentando autoridades cuando se trató de luchar por derechos básicos (la alimentación de los chicos, el derecho a la continuidad de la educación de sus madres...); proponer alternativas a una cultura reacia a compartir, aún en momentos de crisis extremas (cajas de útiles comunes), y poner en evidencia estigmatizaciones (el indígena "vago y flojo" que realiza en realidad los trabajos más duros). También descentrarse para comprender e incorporar una sabiduría milenaria; generar círculos virtuosos de apoyos múltiples por el propio contenido de los proyectos, por el involucramiento de directivos y docentes en los problemas y reclamos de vecinos y por su acompañamiento codo a codo con sus iniciativas de movilización y organización.

A la inversa, cuando en los contextos sociales de sus entornos la gente estaba disgregada, por sus desarraigos y a veces por sus propias disputas de poder, ser factor convocante para dicha movilización y organización.

En general, un estilo de gestión participativa y flexible para la negociación facilitó la adhesión a proyectos escolares diversos. También el acertar con las tácticas más adecuadas: confrontar cuando había que frenar agresiones, negociar cuando podían sumarse apoyos.

Tampoco fue menor el efecto de los propios logros escolares en diversos aspectos para posibilitar y potenciar otros.

En síntesis, un tipo de experiencias cuya viabilidad estuvo muy lejos de sostenerse en el voluntarismo que desde ciertos estereotipos se les adjudican.

La especificidad político-pedagógica de las prácticas:

A riesgo de caminar por una cornisa móvil, el caso de la escuela rural "Huellas" de Entre Ríos, ubicado en una región marcada por las rentas extraordinarias de la producción sojera, fue apartado de las referencias empíricas reservadas para sostener el argumento central de las tesis y reservado, precisamente, para aprehender la especificidad de la educación popular distinguiéndola de un recorte más grueso dentro de los enfoques críticos: el de la una educación ciudadana.

En efecto, sin dejar de intentar alterar de alguna manera el modelo educativo dominante y de estar dispuestas a ir más allá de lo instituido para sus roles institucionales como trabajadoras y mujeres, inaugurando en una zona fuertemente conservadora la adhesión a medidas de fuerza decididas por el sindicato y alentando en las niñas la toma de conciencia de sus derechos de género, las protagonistas de las experiencias de esta escuela se frenaron frente a otros desafíos.

Estuvieron dispuestas a explicitar a favor de qué y de quién luchar, pero *no en contra de quién*; a sostener un discurso político-pedagógico crítico, pero dentro del espacio delimitado para la escuela. Trasponer sus muros para confrontar con actores del poder local sobre prácticas que afectaran a los niños y sus familias, como las vinculadas con la contaminación ambiental por uso de agroquímicos, estuvo siempre fuera de su consideración. Mucho menos alentar procesos de desnaturalización y problematización relativas a las regulaciones sobre la propiedad de la tierra y su concentración; es decir, poner en cuestión las reglas de última instancia del sistema dominante. Pudieron sí explicitar una postura abiertamente disidente frente al Terrorismo de Estado, haciendo participar de un evento al respecto a los niños y a sus familias en una fecha central (la fiesta de fin de curso), pero bajo el paraguas del calendario oficial de conmemoraciones establecidas.

Alternativa, sí; ruptura, no; educación ciudadana sí; educación popular no. "Acá Dios no pasó", me dijo una vez con tristeza la directora al llegar a una vivienda de una familia de hacheros; pero también me dijo "soy una directora de escuela, no una militante social", cuando le propuse ir más allá de la vía administrativa y convocar a los padres para reclamar frente a la desidia del Estado en atender problemas urgentes de la escuela.

Las prácticas desde su significatividad político-pedagógica:

El desarrollo argumentativo principal de esta investigación se organizó en torno a la siguiente tesis: "Se han identificado en Argentina prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas".

El análisis singular de cada caso y experiencia y el análisis transversal de su conjunto, ofrece la evidencia empírica que estas prácticas fueron expresiones de educación popular en escuelas públicas por su potencialidad para la educación política de los niños y adolescentes de las clases populares. Lo fueron porque las modalidades de gobierno escolar que configuraron parte del currículo total en cada escuela:

- Propiciaron el reenfoque, modificación y/o ampliación del currículo prescripto desde la situación en que vivían los alumnos, sus familias y su grupo social de pertenencia y, en general, desde las realidades que los afectaban directa o indirectamente.
- Posibilitaron que niños y adolescentes, junto a sus familias y vecinos, se iniciaran en procesos de apropiación de conocimientos críticos capaces de desnaturalizar y problematizar estas situaciones.
- Hicieron de sus escuelas pequeños laboratorios de transformación social: espacios estimulantes de nuevas formas de convivencia solidaria y sin violencia, y de participación en formas democráticas de decidir en lo público lo que es común a todos.
- Alentaron, simultáneamente, sentimientos de autovalía y procesos de recuperación y revalorización crítica de sus propios saberes e identidades culturales.
- Propiciaron, desde estados de conciencia crecientemente desalienados, el afloramiento de nuevas subjetividades capaces de situarse desde un lugar de liberación de viejas opresiones y de emancipación de antiguas tutelas.
- Estimularon el surgimiento de expectativas individuales y colectivas de transformar su cotidianidad, desde condiciones materiales de vida más dignas y desde la percepción de nuevos horizontes de empoderamiento popular.
- Iniciaron a los niños y jóvenes en el ejercicio de sus derechos específicos; iniciación que, en sí misma, implicó un primer paso hacia otro ejercicio clave: el la política como un derecho que abre las puertas a los demás.

Prospectiva



- Propiciaron procesos de movilización y organización de familias y vecinos; acompañaron en muchos casos las luchas de las organizaciones y movimientos sociales de sus entornos e hicieron de las propias luchas docentes, parte sus currículos totales de educación pública y popular.

Por todo ello, la educación popular en la escuela pública desde los tramos obligatorios de enseñanza no se plantea como una educación precoz, sino como una educación urgente para que estas infancias abran sus subjetividades a una comprensión crítica y prevenir, hasta dónde la educación puede hacerlo, futuros sombríos.

Historias que permiten comprender:

Con el propósito de aportar a la comprensión sobre la génesis de estos casos, a la pregunta sobre cómo fueron posibles (***sub-tesis 1***), se apeló a las historias de vida como recurso metodológico específico y a los datos biográficos aportados en los relevamientos *más allá de los casos*, para intentar extender esta pregunta aunque, claro está, con otro nivel de consistencia metodológica y teórica. Pero no se trató sólo de una estrategia orientada a reconstruir la génesis de las prácticas estudiadas desde las voces de sus impulsores, sino también para asomarse a una explicación de su sentido y propósitos más mediatos. Esto se intentó dentro del análisis de cada caso y de cada experiencia en sí y, ya en el segundo circuito hermenéutico, del análisis de todos ellos de manera transversal y comparada.

Desde esta última perspectiva surgió lo siguiente:

Un compromiso unívoco con sujetos de derecho:

Todos los testimonios y observaciones confluyen para afirmar que todos los protagonistas de estas historias tuvieron en común su compromiso con los sujetos individuales y colectivos de sus prácticas como sujetos de derechos.

Una relativa dispersión en cuanto a su imaginario y horizonte utópico:

- Un grupo mayoritario persiguió un equilibrio entre derechos vinculados con las condiciones materiales de vida y los bienes simbólicos, en un intento por satisfacer o paliar necesidades inmediatas y por plantearse, también, expectativas de logros a mediano y largo plazo. Así abarcaron acciones vinculadas con los derechos más obvio, el de la educación y la re-inclusión de los niños con sobre-edad y con otros más básicos, como el derecho a la vida, a la alimentación, al abrigo y a la vivienda, al saneamiento de su hábitat, al juego, al respeto por su intimidad sexual; pero también, aquellas que requirieron un involucramiento

más personal de los docentes: el derecho al amor, a la ternura, a la protección y comprensión que todo niño necesita para su desarrollo. En este grupo también estaba presente un horizonte utópico sin plazos, vinculado con la contribución de la escuela a la dignidad de la vida de los chicos, sus familias y vecinos, que, en el caso de los niños aborígenes y sus comunidades, incluía el derecho a su identidad y a la recuperación de sus tierras ancestrales.

- En el Conurbano profundo, un grupo de directoras y docentes, con foco en la educación, miraba más allá: lograr que los niños se apropiaran de la cultura de los derechos y que la escuela procurara abrir un espacio de dignidad para sus vidas, elevando su umbral de expectativas, poniéndolos en contacto con múltiples lecturas y con expresiones del arte, mientras la escuela los contenía emocionalmente siendo toda ella *un abrazo* que contrastaba con la violencia del *afuera*.

- En la escuela "Somos" de Santa Fe, dos proyectos en tensión tenían prioridades diferentes: el director empeñado en que, junto con la recuperación de la identidad y el idioma, los niños y la comunidad mocoví tuvieran una experiencia de *justicia social* en hechos tangibles; la vicedirectora, en cambio, sin perjuicio de lo concreto e inmediato, buscaba una liberación cultural de largo aliento que pasaba también por la recuperación de la identidad diluida pero, además, por el reconocimiento de la propiedad comunitaria de tierra y por el cese de la explotación laboral.

- En las escuelas contenidas en una organización social ("Gente Nueva") o en movimientos sociales (el MSTM, en El Sauzalito y el MST, en el sur de Brasil), había una división del trabajo diferente: el colectivo atendía a los derechos en su conjunto, mientras la escuela se concentraba en el derecho a la educación, sin perjuicio de que estos colectivos con sus luchas fueran en sí mismos una experiencia pedagógica profunda.

Emocionalidad e ideología en la génesis de los compromisos:

Como se ha desarrollado en el *amasado empírico* que da cuenta de cada caso y experiencia en sí misma (CEA), las historias de vida y datos biográficos aportados por los protagonistas dan evidencias de que la sensibilidad por los sujetos de sus opciones político-pedagógica fue desarrollada, particularmente, durante sus respectivas infancias y juventudes. Por ende, este proceso remite a sus períodos de socialización por parte de sus familias, ambientes e instituciones barriales (escuelas, iglesias y vecinales); a sus grupos de pares y compañeros de estudios y militancias; a sus referentes intelectuales y ético-políticos, y a las huellas que les dejaron estos referentes y algunas lecturas durante aquellos procesos de formación y militancia.

Ahora bien, en el análisis transversal comparado de estas historias, surgen además algunos rasgos comunes al conjunto y otros diferenciados; todos de un fuerte contenido elucidador:

- Infancias de buena parte de estos sujetos que transcurrieron en un contexto de pertenencia y/o proximidad física y social con los grupos de sus futuras opciones. Fueron pertenencias y proximidades que les facilitaron su comprensión, que les transmitieron una cultura solidaria dentro de una cierta identidad de clase común: la clase trabajadora; que les generaron *un orgullo proletario*; que supieron de luchas por la defensa de derechos laborales; que, en algunos casos, les transmitieron el oficio de educar como opción existencial, incluso, compartiendo condiciones materiales de vida, como signo inequívoco de su compromiso por contribuir a cambiarlas.
- Pertenencia a familias que por su actitud solidaria y, a veces, militante, los predispusieron a hacer lo propio o, por el contrario y paradójicamente, pertenencia a familias que, por la actitud negadora de sus orígenes o por sus prejuicios de clase, les generaron una reacción contraria de compromiso y lucha por aquellos que fueron objeto de su negación y/o desprecio.
- Marcas subjetivas en un grupo importante de estos actores cuyas infancias y adolescencias participaron de distintas propuestas y expresiones de una Iglesia postconciliar que los puso en contacto con aquellos que, por entonces, se englobaban con el común denominador de *los pobres*, y que les transmitió una *opción preferencial* por ellos, en la que el compromiso religioso era inescindible del político.
- Opciones puestas a pruebas, por los contextos en que tuvieron lugar: desde los recuerdos de infancia de los protagonistas de mayor edad, que vivieron en sus propias escuelas el odio a los personajes símbolos de una época (quemado de libros que expresaban un tiempo del que debían purificarse); pasando por los climas de represión y terror que agobiaron a algunos en sus adolescencias, durante la última Dictadura, hasta las sanciones veladas o explícitas a sus prácticas pedagógicas por grupos conservadores, ya en democracia.

Pero si los protagonistas de estas historias dieron evidencias de opciones sostenidas en un fuerte componente emocional además de racional, en un sentirse conmovidos e indignados por las situaciones que padecían sus educandos y dispuestos a compartir con ellos todo, sufrimientos y alegrías, no hay evidencias equivalentes que respondan a la pregunta de hasta qué punto y en qué proporción estas disposiciones a la alteridad fueron y son compartidas por el conjunto de los docentes. Sobre esto se volverá al final de este Capítulo.

El coctel ideológico que fogueaba aquella sensibilidad:

Tomando prestada la imagen de Amanda Tubes en su expresivo gesto de barman mezclando un coctel, la sensibilidad de aquellos educadores militantes se alimentó también, de una combinación de ideas y pasiones que los vinculó y comprometió cara a cara con las víctimas de las injusticias.

Tres vertientes alimentaban, por lo general entremezcladas, aquellos compromisos: un cristianismo postconciliar (que se expresaba en una teología, la Teología de la Liberación y en un movimiento, el de los Sacerdotes para el Tercer Mundo); un marxismo latinoamericanizado, y un peronismo de izquierda nacional. Algunos de ellos, también se nutrió de un grupo de docentes cuyo radicalismo expresaba "*un movimiento dentro del capitalismo (...) que se decía por entonces, humanista*").

Profesores, libros y compañeros de militancia los pusieron en contacto con los problemas de la realidad y les facilitaron *abrir su pensamiento a los ecos de aquel momento histórico, escuchar aquellas necesidades de la historia que no están escritas* (Zemelman; H.: 2009).

No fueron ideas de trasmisión libresca, fueron ideas encarnadas en sujetos que eran en sí mismos referentes para la vida y con los que, incluso, algunos tomaron contacto directo o les fueron transmitidos por compañeros de militancia estudiantil, sindical y política cuyas propias vidas –en algunos casos- fueron brutalmente truncadas o mutiladas. Fue esa encarnadura la que tal vez amalgamó las contradicciones y limitaciones de aquellas vertientes en una praxis siempre generosa que no reparó demasiado en riesgos: "fui muy inconsciente (...) teníamos esa frescura, esa inconsciencia... Yo no pude, hasta mucho tiempo después, dimensionar la enormidad del genocidio" (testimonio ya citado).

Quizás por el horror que sobrevino de la represión de aquella dictadura y la atmósfera de distensión y libertad que comenzó a respirarse haya provocado en los sujetos responsables de las experiencias escolares estudiadas una resignificación y valorización profunda de la democracia, de aquella democracia que una vez muchos despreciaron por burguesa y que, paradójicamente, algunos la vislumbraron ahora como camino a aquel socialismo. Aquella pasión binaria que procedía de los '70 se dispuso entonces a la aceptación de lo plural y diferente, sin resignar por supuesto sus propósitos liberadores, en un país donde, parafraseando a un viejo luchador, también citado, unos pocos trabajan para que *los sueños y los niños vuelvan a morir desnutridos*.

Por esta razón, hoy parece haber más motivos que al comienzo de esta tesis para apropiarse de criterios para aportar a reproducción y continuidad de experiencias capaces de expandir el acceso a la política como derecho.

Criterios que aportan las organizaciones y movimientos sociales:

Como se expresó en la **sub-tesis** 2, la contención de experiencias con estas características en organizaciones y movimientos sociales dio evidencias de mayores posibilidades para su continuidad y consolidación, que aquellas surgidas por iniciativa de pequeños grupos y comunidades locales.

A pesar de la persistencia de sus esfuerzos y luchas, y de la vitalidad de las personalidades que las impulsaron, ninguna de estas experiencias pudo sostenerse en el tiempo; la mayoría, por los propios avatares de las vidas de quienes las lideraron y uno, además, por el modo de resolución en que devino la tensión entre dos de ellos.

Además, de la obvia razón de que el proyecto de cada experiencia ya no se sostiene en la continuidad de unos pocos hombres, sino en el hecho que la organización que lo contiene garantiza reemplazos y sucesiones, en el caso de estos colectivos, lo registrado permite afirmar que gravitaron otros factores no menos relevantes:

a) La fuerza del colectivo, basada en la aptitud de cada fuerza social de transmitir a los miembros de las micro experiencias escolares que contuvo y contiene la sensación subjetiva de pertenecer a un todo que los sostiene desde las capacidades de poder acumuladas y aún de las posibilidades que les da el número.

b) Modalidades de organización y vida cotidiana que sostienen: El espacio de "encuentro, de aprendizaje, de escucha, de reflexión, de búsqueda" de la institución "Saberes" dentro de la organización "Gente Nueva" y, en El Sauzalito, *el patio de Diego*, como fuente de consulta y consejo, para la maestra Milagros y la disponibilidad de asesoramiento siempre disponible, aún a la distancia, de Marta. En el caso particular del MST, la **modalidad convivencial** adoptada, tanto en lo ordinario (campamentos y asentamientos) como en lo extraordinario (períodos de formación de dirigentes, técnicos y docentes); la cohesión adicional que aporta el riesgo siempre latente; la **sentada** en la que los acampados son consultados y toman democráticamente las decisiones, sin distinción de jerarquías ni de géneros, y, durante los períodos de formación intensiva (en institutos como el ITERRA), lo que denominan **la mística**, unos minutos diarios dedicados a la reflexión sobre el sentido del movimiento y su lucha, a partir de lecturas cortas y de comentarios de noticias.

c) En el caso específico del MST: la lucha como pedagogía que hace de este movimiento (como de otros similares) una experiencia de formación humana intensiva en sí misma y, a la vez, un lugar de humanización (Caldart, R.S.:2005), y la **omnilateralidad pedagógica** del propio movimiento convertido en una gran escuela que envuelve la vida en su totalidad *-propia de los orígenes de pedagogía socialista-* (Casagrande, Nair: 2007). Con su propia dinámica contrarresta así otra pedagogía cuya hegemonía tiene también pretensiones de omnilateralidad: la de la sociedad de consumo y sus fetiches, que procura, paradójicamente, forjar al hombre unidimensional que denunciaba Marcuse. Sin embargo, en el caso del MST, como ya se expuso, las prevenciones de que un tipo de educación totalizadora deviniera en alguna forma de alienación totalitaria o fundamentalista, se vieron disipadas por la horizontalidad democrática que se pudo observar en estas experiencias, por su apertura irrestricta a la participación y por sus prácticas casi cotidianas de autocrítica y autoevaluación.

Hasta aquí entonces, lo que surge como conclusiones de una investigación que pueden ser sostenidas desde la empiria. A partir de aquí, se esboza un conjunto de reflexiones y proposiciones que ellas nos sugieren y sin las cuales estaríamos desmintiendo nuestra coincidencia con aquella aserción, tan vieja como vigente, que sostiene que, *más allá de interpretar de diversos modos el mundo, de lo que se trata es de transformarlo.*

Los directivos y docentes de los casos y experiencias sistematizadas y analizadas han mostrado la dirección de sus pequeñas pero no menos significativas transformaciones. También nos han aportado criterios para expandirlas y sostenerlas en el tiempo. Pero trasladar estos criterios a un nuevo contexto, el actual, implica dar un salto epistemológico desde la empiria al ensayo o desde la empiria que sostuvo un contexto de inicio a la que hoy podría sostener un contexto de finalización. Cualquiera de las dos alternativas excede en mucho las posibilidades de este tesista. Sólo nos cabe entonces esbozarlas apenas, confiando en que otros consideren que, en algún punto, vale la pena retomarlas como nuevos puntos de partida.

Reflexiones y proposiciones en prospectiva⁴⁸⁴:

En este sentido, hemos sostenido que el período histórico en el transcurren las experiencias político-pedagógicas analizadas estuvo sujeto a un vaivén de momentos político-económicos de fuerte apropiación de plusvalía y de otros de relativa redistribución, que coincidieron con momentos de mayor exclusión social y momentos de re-inclusión y que fueron acompañados por tiempos de mayor represión y por otros de expansión de libertades⁴⁸⁵. Los casos santafecinos resignificados en sus objetos para esta tesis, coincidieron con un período de fuerte acumulación económica y su correlato de exclusión social; las experiencias relevadas entre 2003-2006, estuvieron signadas por esfuerzos de re-inclusión y redistribución.

Al respecto, en sucesivos informes finales de investigación, en buena parte contemporáneos con los inicios de tesis, fuimos dando cuenta de este vaivén.

En 1998, denunciábamos el discurso único y excluyente de la política educativa de aquella década que, empeñado en estrechar "las íntimas relaciones entre acumulación de capital humano y aceleración del crecimiento económico, no sólo arriesga a dejar fuera del debate a las razones últimas y profundas de la educación pública, sino que puede convertirse en una cruda realidad, a partir de que, en un contexto de ajuste económico, los programas que se aparten de las prioridades y las urgencias del modelo carecerán de financiamiento"(Cantero, G. Celman, S. y equipo: 1998).

En 2002, señalábamos que estas políticas parecían haber sido, sin embargo, más exitosas en sofocar la emergencia de una cultura política popular vigorosa, ya que "la educación ciudadana estuvo orientada al logro de la gobernabilidad y al desaliento de la autonomía crítica". De ahí que, al predominio de aquella *ciudadanía tímida, fragmentada, apática y consumista* que describiera Rigal en 1997, había que agregar a una parte de esta ciudadanía "carente de mayores expectativas políticas ante el futuro inmediato".

Sin embargo, nos apresurábamos a señalar también "la emergencia de otra ciudadanía, una ciudadanía empujada hacia la pobreza, indignada, combativa,

484. La absoluta contemporaneidad de lo que de aquí en más va ser el sustrato de nuestras reflexiones y proposiciones, obliga a recorrer este último tramo del texto, combinando autores de enorme densidad teórica con material periodístico y producciones audiovisuales que, aún sostenidas en referentes de gran autoridad intelectual, no pueden evitar el sesgo propio de personajes condicionados por la inmediatez e impacto emocional de los acontecimientos a los que se refieren.

485. Como se recordará, la mayor parte de ellas tiene lugar entre mediados de los '90 y mediados de la primera década de este siglo.

resistente, auto-organizada en la lucha; consciente de lo poco que tiene que perder y con esperanzas de lo que puede ganar"(Cantero, G. Celman, S. y equipo:2002).

Sobre esta ciudadanía parecían apoyarse unos años más tarde los procesos sudamericanos que nos llevaron a afirmar que en algunos países "retrocede al menos el discurso neoliberal y con la gramática de una suerte de realismo mágico de la política, con destellos de oro y fango, de manera torpe y contradictoria, se asciende una cuesta por ahora sinuosa. Quizás en la cima el camino vire en otra dirección. Podría afirmarse (...) que estos procesos, envueltos en la telaraña del sistema, enredados en sus límites, son al mismo tiempo, la expresión de su crisis y su fuerza más activa; la que dirime 'en el poder político la lucha que tiene lugar en las entrañas del sistema'. Y este sistema, parafraseando a Raymond Williams, produce y limita a la vez sus propias formas de contrasistema. (...) Algunos apostamos a que esto es posible y vale la pena; porque romper la telaraña de la hegemonía depende de una correlación indecible pero decisiva: la que plantea, por una parte, la propia crisis de la gran araña que teje y la que, por la otra, depende de las posibilidades y limitaciones de la cultura política de los pueblos" (Cantero, Germán:2007).

Todos estos contextos, que para esta tesis podríamos llamar **contextos de inicio**, tuvieron en común, a pesar de enormes falencias, una vigencia razonable del estado de derecho y un funcionamiento precario, pero funcionamiento al fin, de las instituciones democráticas.

El **contexto de finalización**, en cambio, se caracteriza tanto a nivel regional como nacional por un alarmante y acelerado deterioro de este estado de derecho y de la institucionalidad democrática.

Los llamados *golpes blandos* han reemplazado a los golpes militares, mediante hábiles y complejas combinaciones de confabulaciones parlamentarias destituyentes, que cuentan con la complicidad de sectores claves del Poder Judicial y de servicios de información autonomizados, y con el apoyo masivo de una expresión contundente del poder real: el de los medios concentrados de comunicación. Poder real, hegemonizado a su vez, por el poder financiero global.

En Argentina, estos medios concentrados hicieron uso y abuso de un *periodismo de guerra*⁴⁸⁶; es decir de la construcción de la posverdad como metodología de

486. Reconocimiento de Julio Blanck, editor jefe del Diario "Clarín" de Buenos Aires, 17/7/16;<https://www.laizquierdadiario.com/Julio-Blanck-En-Clarín-hicimos-un-periodismo-de-guerra>.

trabajo sistemático que, como en los trópicos, llovió todo el día y todos los días durante décadas para desinformar y manipular la opinión pública; crear chivos expiatorios, estigmatizar y anular opositores⁴⁸⁷, foguear odios de clase, incluso entre grupos socialmente muy próximos entre sí; amplificar viejos prejuicios y discriminaciones culturales y marcar las agendas judiciales al ritmo de las exigencias de lo que se ha conceptualizado como Estado Amplio⁴⁸⁸.

Mientras, las puestas en escena de sucesivos escarnios a opositores distraen a la opinión pública de decisiones que van cediendo soberanía, derogando conquistas laborales, reduciendo el poder adquisitivo de las mayorías y aumentando diariamente sus niveles de desempleo. Medidas presentadas como consecuencias inevitables de los errores de los *experimentos populistas* corruptos que los precedieron, que generaron en las *masas* la ilusión de que un mundo de fantasías les era asequible, a fuerza de subsidios, servicios públicos baratos y gastos sociales ingentes.

Paralelamente, se intenta compensar el déficit fiscal generado por la quita de retenciones e impuestos al gran capital, con una disminución drástica de lo que se denomina el *gasto social*, especialmente de los jubilados. Simultáneamente, poco y nada se dice sobre una Argentina que exhibe el quinto lugar en el mundo en el ranking de evasión en términos absolutos, sólo superado por EE.UU., China, India y Japón (O'Donnell, S. y Lukin, T.:2017:38). Quienes encabezan la nómina de los evasores que remesan sus capitales a guaridas fiscales, escriben para la historia una oda a la impunidad.

En síntesis, el relato de una posverdad que "se caracteriza por 'relativización de la veracidad, [...] la banalización de la objetividad de los datos y [...] la supremacía del discurso emotivo' (Zarzalejos, 2017, p. 11)"; donde "la verificación de los relatos por parte de su audiencia desaparece, las personas creen lo que quieren creer⁴⁸⁹. 'El razonamiento se eclipsa ante la emotividad. La razón es sustituida por el sentimiento, la fe, la ilusión, la miopía, la ceguera, la imagen,

487. Mientras se escriben estos párrafos, ese poder mediático difunde *la noticia del fin* de las aspiraciones presidenciales de Ignacio (Lula) Da Silva, a raíz del fallo en segunda instancia de un tribunal de Porto Alegre que instaló la doctrina de la presunción como prueba. Mientras se muestra la imagen de un *derrotado*... por la denuncia de un acaudalado preso *arrepentido*; el segundo (aunque muy lejos) en intención de votos es el mismo diputado (Bolsonaro) que en el *impeachment* de la Presidenta Dilma Rousseff, dedicó su voto a quien la torturó en su juventud.

488. Un concepto que habría que revisar en un país del cual se ha hecho cargo directamente una elite empresarial dueña de las áreas de negocio más rentables, sin que la incompatibilidad de sus intereses parezca plantearle conflicto ético alguno y acarrearle las sanciones prevista dentro del ordenamiento jurídico vigente. Más aún, una elite que parece entender lo público y lo privado como un continuo en el que los planes de gobierno se confunden con los planes de negocio de quienes actúan como dueños de ambos ámbitos, en un nivel de corrupción sin precedentes que se presenta como una simultaneidad natural de responsabilidades de quienes, por historia de vida, deben gerenciar también ambos ámbitos.

489. "Mentime que me gusta" tituló a su libro el conocido periodista Víctor Hugo Morales (Aguilar, 2015).

el fanatismo, la obnubilación y la adicción” (Bosch, Brunet y Rosiñol, 2017) en Mittermeier, J.: op. cit., pág. 17).

Es también el reemplazo de la política convencional “de la causa común”, propia de “la modernidad pesada/sólida/hardware”, por la política del espectáculo, propia de una *modernidad líquida* (Bauman, Zygmunt: 2004:211). En última instancia y desde una perspectiva estratégica, estas construcciones discursivas, estos relatos de posverdades, se inscriben en lo que algunos observadores, desde hace tiempo, vienen conceptualizando como una *guerra contrainsurgente de cuarta generación y baja intensidad*; una de cuyas armas de destrucción masiva (de cualquier acceso a una lectura develada y crítica del mundo) son los medios concentrados de desinformación (Calloni, Stella: 2017).

También en este país, las voces disidentes se van apagando, se expulsan periodistas opositores, “los lugares donde puedan decir estas cosas, se van reduciendo, vamos llegando al discurso único, a la construcción única de realidad, propia de todo totalitarismo (...) lo que está en peligro, es el espacio mismo de la democracia plural.” (Zaffaroni, Raúl, 8 de noviembre 2017). ¿Nos estaremos encaminando como país y como región a regímenes que ameriten una nueva categoría política: la de *neodictaduras*?

Sin embargo, esta construcción cultural no hubiera sido posible si no hubiera permanecido más o menos disimulada, más o menos inadvertida, una matriz cultural que sostuvo y sostiene el modelo cultural ya aludido (Da Silva, T.T., op. cit.). No haberlo advertido es, quizás, uno de los errores más graves de los llamados gobiernos progresistas del ciclo anterior.

Si bien es preciso comprender que la actual ofensiva de la derecha es, precisamente, una reacción en respuesta a las políticas de esos gobiernos en favor de las clases populares y de su actitud desafiante al poder del Imperio, también deberían analizarse los motivos por los cuales durante ese ciclo se amplió la brecha de las desigualdades en el continente más desigual del mundo y no fue posible, en general, “torcer el rumbo del modelo de acumulación vigente” (Zibechi, Raúl: 2009).

Más allá del análisis político sobre la viabilidad de modificar sustancialmente las relaciones de fuerza de entonces, cabe preguntarse una vez más sobre la renuencia de estos gobiernos (quizás con algunas pocas salvedades) para habilitar una educación popular masiva en las escuelas públicas y sobre las relaciones más o menos conflictivas que, casi sin excepción, aquellos gobernantes mantuvieron con los sindicatos de trabajadores docentes.

Sin otra cultura política popular es casi imposible evitar que, por ejemplo, la construcción de una cultura de posverdad no logre deslegitimar a líderes y proyectos de izquierda y de centro izquierda, hiriéndolos en el núcleo duro de su autoridad: su ascendiente moral. "La peor derrota de un revolucionario⁴⁹⁰ es la derrota moral. Puedes perder elecciones, puedes [perder] militarmente, puedes perder la vida, pero sigue en pie tu principio y tu credibilidad. Cuando pierdes la moral, ya no te levantas, va a ser otra generación, va a ser otro líder el que va a poder levantarse" (García Linera, Álvaro, 2017).

Esta capacidad para imponer un discurso único, para dominar por el miedo, por la extorsión a dirigentes, por la represión sangrienta de las manifestaciones populares, por el retorno a los presos políticos dentro de una mascarada democrática, es para algunos observadores algo más que la expresión más perversa que se ha conocido del capitalismo, es una crisis civilizatoria. No sólo porque la civilización consistió en el triunfo paulatino del derecho sobre la fuerza y hoy se está volviendo "a que la fuerza tenga más capacidad de verdad que el propio derecho" (Raimundi, Carlos, 2017), sino, además y sobre todo, porque esta crisis civilizatoria significa un "patrón civilizatorio de asalto permanente al resto de la vida, esa visión antropocéntrica patriarcal que termina siendo igualmente eurocéntrica, racista, etcétera, etcétera, de una pretensión de poder asaltar, controlar, someter, crecer, crecer, crecer..." (Lander, Edgardo, 2014); "una crisis de la cual no se ve el horizonte de superación" (Sader, Emir, 2014); "algo absolutamente único" (Boron, Atilio, 2014)⁴⁹¹.

En Argentina, la reacción a esta nueva oleada neoliberal no se ha hecho esperar y una *democracia de calle* se ha expresado en sucesivas manifestaciones donde cientos de miles de ciudadanos han hecho escuchar su indignación y donde el nuevo régimen ha exhibido, a veces de manera cruenta, su capacidad de represión. Pero estas reacciones, esta democracia de calle, han estado raleadas de dirigentes, tanto sindicales como políticos. Una excepción ha sido clara al respecto: la del sindicalismo docente; en estos momentos, blanco de amenazas y de estrategias discursivas orientadas a su descrédito frente a la sociedad. ¿Podrán estos sindicatos soportar el embate sin desorganizarse?

490. Extendiendo con mucha generosidad este adjetivo para sujetos que, quizás, sólo pretendieron "humanizar" la actual expresión salvaje del capitalismo, logrando que algunos millones dejaran de morir, otros vivieran un poco mejor y otros volvieran a vivir en la memoria de sus pueblos; y todo esto en un contexto en que el poder real lo consideraba un precedente inadmisibles y disponía de los medios para ponerle término. Quizás, puestos en contexto, hayan sido al menos revoluciones con minúscula.

491. Todos en "América Latina Piensa", Capítulo 1, "Crisis Global", ciclo de videos elaborados por Creadess, Cooperación en Red Euro Americana para el Desarrollo Sostenible. <http://www.creadess.org/index.php/investiga/124-interno/superurgentes-por-publicar/31830-america-latina-piensa-capitulo-1-crisis-global>.

Esta pregunta viene a cuento, porque hoy no se vislumbra otra posibilidad de sostener la utopía concreta de una escuela pública y popular que no sea sobre esta capacidad de organización y lucha de los sindicatos docentes argentinos (una de las sindicalizaciones de educadores más multitudinarias y movilizadas del mundo).

Era sobre este soporte institucional, aquí en Argentina y en toda la región sudamericana, que estaba surgiendo lentamente un nuevo sujeto histórico para una, también nueva, educación: el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Hoy, en el contexto de estados adversos y combativos contra toda intención de extender y consolidar experiencias de educación popular en las escuelas públicas del País y la Región, sólo queda alentar una estrategia inteligente para avanzar en la dirección de esta utopía concreta (la que siendo posible, está por el momento fuera de un tiempo previsible).

Dentro de las líneas de acción viables en este sentido, se consideran prioritarias dos: a) apropiarse de los criterios que, al interior de otras organizaciones y movimientos sociales, fueron capaces de dar contención y sostén a sus propias experiencias escolares de educación popular, para que -desde criterios análogos- poder abrigar la emergencia de un nuevo sujeto histórico al respecto, y b) revisar profundamente la formación de educadores que es posible alentar al interior de las organizaciones sindicales, para que surjan los directivos y docentes con la criticidad y sensibilidad que esta educación pública y popular requieren.

Contener y sostener:

Alentar la emergencia de este nuevo sujeto histórico y, desde su impulso, la multiplicación de experiencias de educación popular en escuelas públicas, requiere aprender de otros sujetos colectivos. Desde lo sistematizado en esta tesis, se sugiere trabajar en las siguientes direcciones:

- Plantear una combinación de **modalidades de comunicación** entre los miembros del movimiento y de experiencias **extensivas e intensivas** de formación. Las redes sociales ya vienen siendo utilizadas por la lucha sindical actual con mucha profesionalidad en términos extensivos. En cuanto a las modalidades intensivas, habría que pensar tanto en nuevos formatos que rompan moldes al respecto como en otras duraciones. Ya se volverá sobre esto.
- Aplicar la mayor creatividad posible en la transmisión de **la fuerza del colectivo**, que contiene y sostiene desde un conjunto de capacidades acumuladas y desde el número.
- Multiplicar los espacios de *encuentro, aprendizaje, escucha, reflexión*

y *búsqueda*; tanto para la cotidianeidad de las experiencias escolares como para las modalidades intensivas de formación. La capacidad para generar estos espacios que tuvo Paula en la *escuela mocoví* muestra que, aún con el formato escolar actual, esto es posible (en este caso, en encuentros diarios entre turnos). En las modalidades intensivas, procurar extender la duración de las mismas y combinar **tiempos de taller**, con tiempos de deliberación, autocrítica y búsqueda de decisiones consensuadas (al modo de **la sentada** de los pueblos originarios), y tiempos de **reflexión íntima orientada**, en la que cada uno sea maestro de sí mismo. Se trata de revisar las propias opciones existenciales en relación con la docencia. Imprimir a estos encuentros una **modalidad convivencial** en la que todo se pedagogiza, hasta los momentos en el comedor. La modalidad convivencial entre quienes asumen **una opción pedagógica de riesgo**, necesita del juego, de momentos de placer, en los que las experiencias se graban en la memoria corporal, a través de todas las formas de expresión por el arte.

- En esta misma dirección, cabe recuperar también del MST su insistencia en generar momentos cotidianos consistentes en unos minutos dedicados para reflexionar sobre el sentido último de su movimiento y de su lucha. La llaman **la mística**, momentos en los que se aviva el fuego interior que sostiene la militancia (los disparadores pueden ser variados: una breve lectura, el comentario de una noticia, la proyección de un video, etc., y la oportunidad puede ser el desayuno al comienzo del día o la rueda de mate, en un espacio vespertino).
- Desde la organización y dinámica misma de estos sujetos colectivos, otro eje para el trabajo pedagógico es el que surge de la propia experiencia de lucha. **La lucha**, lo saben bien los militantes de los sindicatos docentes argentinos, es una de las experiencias más intensivas y aceleradas de formación humana y por eso **es en sí misma una pedagogía**.
- Todas estas instancias y dispositivos coagulan como totalidad en una **omnilateralidad pedagógica** que, a condición de que preserve a toda costa la horizontalidad democrática en la participación y en la toma de decisiones, con apertura irrestricta a la autocrítica y a la autoevaluación, puede convertir a un movimiento pedagógico y, dentro de él, a las experiencias escolares que este impulse y sostenga, en una gran escuela para el conjunto de los compañeros.

Pensamiento crítico, sensibilización y autorreflexión:

Pensar críticamente, como lo reclamaba Zemelman, es un logro tan indispensable como difícil. Como ya se ha expuesto, los sujetos que promovieron las prácticas analizadas y comparadas en esta tesis dieron cuenta de haber desarrollado, no sólo la capacidad para develar críticamente el mundo en que

estaban situados ellos y sus niños, sino de haberlo hecho desde un proceso interior de elaboración personal y razonablemente autónomo. Pero también es sabido, como en su momento lo investigó Tamarit y equipo (2002), que aún los militantes sindicales docentes⁴⁹² no están exentos de un pensamiento que, siendo crítico, manifiesta preocupantes contradicciones.

De manera que una formación docente crítica, en el marco de una ofensiva sindical pedagógica, debe generar condiciones organizativas y metodológicas que rompan moldes en este sentido.

Algunas sugerencias ya expuestas al respecto han surgido y se respaldan en el propio *amasado empírico*. Otras, que se desarrollarán a continuación, incluyen en parte este sustento pero lo exceden. Son producto también de experiencias y lecturas que no llegaron a tiempo para ser incluidas y *leudar* en este *amasado*. Por ende, serán incluidas desde encuadres cuyos fundamentos sólo pueden ser esbozados y, además, desde saberes difíciles de comunicar desde la racionalidad argumentativa.

Generar condiciones para que una *lectura crítica del mundo*, como la llamaría Freire, devenga en pensamiento propio, implica lograr que los directivos y docentes que estén dispuestos a sumarse a un movimiento como el propuesto, estén actitudinalmente abiertos a revisar existencialmente su condición de educadores, como totalidades humanas concretas y en todas las dimensiones expuestas en esta tesis. No se trata entonces de estar decididos a estudiar con profundidad y dedicación algunas cuestiones que los implican en este sentido, sino de disponer del tiempo, ambiente y disposición subjetiva para encarar con *serenidad apasionada* una tarea en la que, incluso, como también lo advertía Freire, deberán procesar sus miedos como condición de disfrutarla. Sin embargo, apropiarse de un pensamiento crítico que les permita comprender y desde ese comprender, sentir y apasionarse como lo concebía Gramsci, no es suficiente.

Las historias de vida y los datos biográficos de los protagonistas centrales de las prácticas estudiadas muestran desde la empiria que este sentir y apasionarse fue facilitado por procesos de sensibilización temprana que tuvieron como escenarios las propias familias, los barrios de la infancia y los ambientes estudiantiles de la adolescencia y juventud, que los nutrieron de ideas encarnadas en referentes que fueron -al mismo tiempo- autoridades intelectuales, políticas y morales (profesores, algunos líderes icónicos del campo político, religioso e ideológico y compañeros de militancia con ascendiente sobre ellos).

492. Esta investigación, como ya se expuesto, se realizó en base a entrevistas a maestras delegadas de escuelas del Gran Buenos Aires.

Desde estas sensibilidades a flor de piel, una vez adultos, estos educadores se comprometieron con los niños y jóvenes de sus escuelas, con sus situaciones y expectativas, con sus sufrimientos y sus sueños. Y estas opciones, además, fueron puestas a prueba y consolidadas por su reacción frente a las adversidades, confrontaciones, censuras y represiones.

Sin embargo, ¿cómo sensibilizar a quienes no estuvieron expuestos a esta combinación de estímulos múltiples y tempranos?

Algunos criterios surgen de lo investigado hasta aquí; otros, de experiencias posteriores:

De lo ya investigado surgen evidencias contradictorias: por una parte, que aún una avezada directora no pudo convencer a la totalidad de los docentes de la escuela para que cambiaran de actitud: aquel gesto casi ritual de darles *primero la espalda* a los chicos para escribir la fecha en el pizarrón y *después mirar*. Para algunos, cambiar esa actitud, para ver si había signos de algún chiquito golpeado o de caras urgidas por un desayuno, después de un fin de semana, podía significar bajar las defensas construidas por años para protegerse de un involucramiento personal con un mundo del que los separaban y exculpaban años de prejuicio sobre esos seres "irrecuperables". Tampoco logró convencer a todas y todos de *salir y ver* haciendo filmar un día en la vida de dos niños, como ya se ha relatado. Probablemente, para una parte de ellos implicaba un *volver* a un mundo al que el propio discurso de alguna escuela y algunos maestros los había incitado a dejar para siempre; volver a aquello al que la propia educación le había sido presentado como la vía de escape...

Pero también se obtuvieron evidencias de lo contrario: de un grupo que, aun tardíamente, pudo sensibilizarse cuando la directora de su escuela o los compañeros del sindicato la o lo pusieron en un contacto cotidiano y físico con esos pequeños, hijos de los más vulnerables, de los más violentados, de los subalternizados por generaciones.

Ayudados por los gestos y discursos de sus compañeros docentes, esos adultos dejaron aflorar una soterrada alteridad por esos cachorros humanos, de caras sucias y miradas hoscas a fuerza de protegerse de sucesivas defraudaciones en sus expectativas de protección.

Por eso una directora se confesaba ideológica y emocionalmente nacida de un repollo (su madre la había despertado siendo niña, alborozada por la noticia de que un golpe militar había depuesto a Isabel Martínez de Perón) y atribuía su compromiso y militancia actuales a su experiencia de vida sindical. Por eso quizás su escuela se había convertido en *un abrazo* para esos chicos.

Fueron entonces esas experiencias *tardías* de interacciones recurrentes (como planteaba Maturana) las que les facilitaron hacer, de *esos otros pequeños, legítimos otros* en un ámbito o dominio de convivencia en la que se los legitima como sujetos a ser respetados sin condiciones, sin otra exigencia que ser otros dignos de reconocimiento.

Ese ámbito o dominio de convivencia es el dominio de una emoción llamada amor; esa emoción que María, la directora de la experiencia de La Matanza, denominaba ternura, reclamándola como una necesidad apremiante de los chicos.

Hasta aquí lo que surge de la empiria, junto con todos los criterios de organización, convivencia y acción para la formación de estos docentes que aportan las experiencias contenidas dentro de colectivos sociales más amplios.

Desde aquí, lo que surge es parte de la empiria combinada con experiencias propias y lecturas más recientes que obligan a bucear en las vivencias que un cierto tipo de interacciones entre educadores y educandos puede provocar en las profundidades de sus subjetividades.

En primer lugar, se impone la pregunta de si ese amor, esa ternura, remite necesariamente al amor cristiano y que, por ende, para ser *replicado* necesita de la fe, de la creencia o, al menos, de la cultura cristiana.

En otras palabras, ¿educar a partir de vivencias de amor que, vía reflexión, se transformen en experiencias de amor, requieren de una dación de sí del tipo de la que Marta, Milagros o Daniela dieron testimonio, compartiendo literalmente las condiciones de vida de los chicos para ser creíbles (a sí mismas y a los otros)? Los gestos de estas mujeres, absolutamente respetables y por momentos admirables, surgieron de un entorno religioso/cultural en el que el amor más genuino es el que se plenifica en la cruz; en el que la mayor expresión de amor es dar la vida por el otro o por los otros; en el que, en última instancia, el amor más pleno responde a un mandato de muerte y no a un mandato de vida.

¿Sensibilizar en el amor a los niños y, en general, a los educandos, implica transmitir un amor con estas connotaciones sacrificiales⁴⁹³ o puede, en cambio, re-

493. Connotaciones que no son las únicas, sino que remiten a un universo de significados que, a veces, los mismos sujetos que aman de esta manera no suscriben. Por ejemplo, el que se explicita en la analogía entre el matrimonio católico y la relación de Cristo con su Iglesia: Cristo, dios y varón; Iglesia, humana y mujer; una analogía que es el basamento de una cultura patriarcal de la cual es difícil correrse sin tomar distancia crítica de ese entorno religioso-cultural.

mitir a un amor menos excepcional y mucho más natural y ordinario que, como plantea Maturana, surgió hace miles de años como "un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad" (op.cit.).

En este caso, educar en una sensibilidad que, junto con la criticidad, es indispensable para el tipo de compromiso que implica la educación popular en la escuela pública (aún en condiciones político-institucionales ideales de viabilidad), remite más a un modo de interacción que es fuente de placer y de alegría, que a un modo de dación que conduce al renunciamiento, a cierto despojo de sí.

Sin duda que el trabajo en escuelas con niños de clases populares conlleva, casi sin excepción, trabajar en una diversidad enorme de situaciones de precariedad, incluso de riesgo, *entre el desasosiego y la obstinación* como tituló Patricia Redondo. Pero quienes han optado, una y otra vez, por estos chicos y estas clases no ponen el foco en esto, lo ponen en el placer, en la ternura, en las emociones que les provoca el vínculo construido con *los pibes*, *los chicos*, *los gurises*, *los changos*; todos apelativos surgidos del afecto.

Cierto es que muchas veces estos sentimientos se mezclan con la tristeza o la indignación que también les provoca las situaciones de estos niños, pero se trata nuevamente de emociones más que de intelecciones, provocadas también por interacciones recurrentes, donde *poner el cuerpo* no es una imagen retórica sino una constatación; tal como surge de la investigación de Morgade en relación con las directoras (op.cit) y de los propios testimonios recogidos textualmente de los sujetos de esta tesis.

Por esta razón, la formación de los futuros militantes de un movimiento pedagógico latinoamericano y de los futuros educadores populares para las escuelas públicas argentinas, debe incluir modalidades de involucramiento del cuerpo en interacciones frecuentes con los sujetos de sus opciones: los niños, sus familias y entornos sociales.

Los sindicatos docentes disponen al respecto de educadores con gran capacidad para involucrar el cuerpo y completar la sensibilización de *totalidades humanas concretas*: profesores de educación física, de música, de danza, de teatro, de artes plásticas; en fin de vías de sensibilización a través de los cinco sentidos.

Se trata de educar provocando vivencias que potencien, por ejemplo, la propia *vitalidad*, el ímpetu de vivir, con coraje, entusiasmo y alegría; que desarrollen la

afectividad, la necesidad –a veces el hambre– de calor amoroso, de comunicación, de comprensión y solidaridad, a través del contacto físico, de la mirada y del movimiento con los otros; que detonen la *creatividad* para expresarse a través de los diversos lenguajes del arte; que permitan recuperar las protovivencias de calor, sensualidad y placer del pecho materno, reprimidas por la cultura, para permitirse la expresión y disfrute plenos de la propia identidad *sexual*; que *trasciendan*⁴⁹⁴ al yo e incluso a los semejantes, para abrirse al contacto con toda expresión de vida y, más allá, a la armonía con un todo del que formamos parte como microcosmo de materia y energía.

En este sentido, la propuesta implica trascender una ética antropocéntrica e ir al encuentro de una ética biocéntrica, la que incluye también los derechos de la naturaleza, de la madre tierra, de la *casa común*.

Es decir, el centro ya no es el hombre, sino la vida misma; la vida que hoy está en riesgo no sólo por un sistema en sí mismo genocida, sino por la avaricia depredadora de quienes, por acción u omisión, conducen irresponsablemente a la especie humana *desde la estupidez a la locura*, como tituló su último libro Umberto Eco (2016)⁴⁹⁵, agregando: *crónicas para el futuro que nos espera*.

De manera que no sólo es necesaria una ética fundada en la posibilidad de la reproducción de la vida humana, en la evidencia empírica de todo aquello que la impida o mutile, en una evidencia que suscite una alteridad creativa-transformadora de la situación que la ocasiona (como ya se ha expresado citando a Enrique Dussel) sino, además, en una ética centrada en la defensa de la vida misma como posibilidad; es la ética que plantea otro latinoamericano, el citado Rolando Toro sobre los sustentos teóricos de Maturana.

No se trata de adherir sólo a la vieja denuncia de Marx de que “en el capitalismo se niega institucionalmente la vida humana” (...) de que “es injusto (aliena) porque niega la vida del sujeto obrero (lo desrealiza)”. Si lo contrario de la vida es la muerte, se “trata de una dialéctica entre la realización de la vida y desrealización de la vida como muerte” (Dussel, E.: 2006:319). Lo que está en juego no es sólo la vida humana, es la vida en general.

494. Apoyándose en Freud y Maturana, el psicólogo chileno Rolando Toro, ya citado, propone una progresiva liberación de los patrones culturales occidentales, a través de la metodología de la Biodanza (una de las corrientes de búsqueda alternativa a la alienación de la cultura global dominante que circulan por las sociedades contemporáneas y que aquí se menciona a modo de ejemplo) por la que se trata de desarrollar e integrar el potencial genético de cada sujeto. Esta metodología está organizada en las cinco líneas de vivencia: la de la vitalidad, afectividad, creatividad, sexualidad y trascendencia, ya aludidas). Freud in Toro, Rolando. *Definición y Principio Biocéntrico*, Chile: International Biocentric Foundation, 1998; en Ferreira, N., Reis, S., de Sousa Povoá, M.L.: 2012:2).

495. El capítulo titulado precisamente “De la estupidez a la locura”, contiene referencias que parecen premonitorias de la Argentina de dos años más tarde.

Por ello, los educadores populares no sólo deberían abrazar una ética antropocéntrica que, desde una alteridad sensible, se comprometa con la desnaturalización, con la problematización y con un principio de transformación de las situaciones que viven los chicos, sus familias y sus entornos, sino que deben trascenderla con una ética biocéntrica que exprese su oposición, resistencia y lucha activa contra los personeros de la muerte. Entonces, una ética defensiva de sí, de los educandos, de la propia especie y de la vida íntegra es el proyecto político de *un nosotros* frente al proyecto de *conquista, guerra, hambre y muerte*, de los cuatro nuevos jinetes del Apocalipsis.

Pero defender la vida es afirmarla como estrategia de fortalecimiento de los nuevos sujetos históricos que deben educar en una contracultura al respecto. Y afirmarla no consiste precisamente en una actitud romántica y, menos aún, frívola de danzar la vida en la cubierta del Titanic, en la noche fría del proyecto neoliberal. Es sí, *dar gracias a la vida* con Violeta, es *honrarla* con Marilina, pero para luchar por ella en la dirección que señala Neruda en el Canto General, y decir *en silencio* con los presos políticos de hoy: "Túpac / y Túpac es una semilla,/ dicen en silencio: "Túpac",/ y Túpac se guarda en el surco,/dicen en silencio: "Túpac", / y Túpac germina en la tierra" (Neruda, Pablo: 1988:116).

Finalmente, el círculo de formación de estos nuevos sujetos históricos con base en el **pensamiento crítico** y la **sensibilización** se cierra con la **autorreflexión**. Una formación con estas pretensiones no puede obviar que se está proponiendo a estos nuevos educadores una revisión existencial de sus vidas en un contexto, además, difícil, de riesgo.

Para revisar el sentido de la propia existencia el neoliberalismo tiene una propuesta clara:

"El neoliberalismo ha explotado muy bien una de las dimensiones, digamos, más constitutivas del sujeto que es su sentimiento de deuda, de no dar la talla, de estar siempre en deuda y de ponerlo siempre en una situación. Por ejemplo, fíjese lo que hace con la libertad: te quitamos trabajo, ahora eres libre de inventarte a vos mismo y de elegir vos mismo tu proyecto. Te quitamos la salud: ahora mismo sos libre de gestionar tu vida, de gestionar la salud de tu cuerpo, de administrar cómo va a ser tu vida".

"El neoliberalismo es un proyecto de transformar la vida y la relación con los demás y la relación con uno mismo desde la óptica de la empresa; y por lo tanto su reverso es estar siempre en deuda, no dar la talla, ser culpable de enfermarte, ser culpable de envejecer, ser culpable de no cuidarte. (...) Así como Max Weber dijo que el capitalismo tenía en la ética protestante uno de los resortes principales, el neoliberalismo tiene en los manuales de autoayuda, o lo que podríamos decir en general narrativas de realización personal uno de sus

secretos. Uno escucha a los políticos y hay una permanente apelación "si nos ayudamos, si estamos juntos, si somos felices", y todo el tiempo hay una especie de subjetividad en todos los discursos. O sea, ha desaparecido la historia, ha desaparecido el proyecto, ha desaparecido la causa y ha sido reemplazada por la idea de automaximizarse y darse valor a sí mismo y aumentar la autoestima y la autoayuda es un signo, que empezó en la década de los '50 y ahora ya es como una máquina de devorar todos los géneros, ¿no?" (Alemán, Jorge: 2017).

Aquí, en cambio, se está proponiendo lo que la empiria nos inspiró desde las prácticas de los movimientos sociales: momentos fuertes de escucha interior, donde cada uno es su propio maestro.

"Gracias a esa iniciación a la realidad que he descubierto con la meditación, supe que los peces de colores que hay en el fondo de **ese océano que es la conciencia**, esa flora y fauna interiores (...), solo pueden distinguirse cuando el mar está en calma, y no durante el oleaje y la tempestad de las experiencias. Y supe también que, cuando ese mar está en una calma aún mayor, ya no se distinguen ni los peces, sino solo el agua, el agua sin más" (d'Ors, Pablo, 2012).

No se trata de prácticas místicas y mucho menos de *coaching empresarial* combinado con manual de autoayuda, se trata de comprender que esa totalidad humana concreta que es el educador y, todavía más, el educador crítico y militante, requiere hacer altos sistemáticos en su lucha para ir consolidándose interiormente –junto al colectivo de compañeros- en el sentido profundo de una praxis que compromete e inunda toda su existencia personal, familiar y social.

Por eso se habló al comienzo de este apartado de una formación de educadores que rompa moldes; los moldes de lo que se sigue llamando capacitación, con un formato de instancias breves atravesadas por la urgencia de todos.

Estos tres procesos, que apuntan a un desarrollo autónomo de pensamiento crítico, a la sensibilización de los sujetos como totalidades que también aprenden con el cuerpo y al buceo sistemático en las aguas profundas de las respectivas subjetividades, constituyen un conjunto abigarrado de vivencias que es preciso transformar en experiencias mediante la reflexión.

La experiencia es aquello que constituye a los sujetos; no es el material previo del conocimiento, "sino que es conocimiento en sí misma. Desde esa postura se niega la separación entre sensibilidad y entendimiento (...) es también condición de posibilidad de conocimiento (...) En síntesis, 'Experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento'..." "La concreta totalidad de la experiencia,

es decir, la existencia" (Rodríguez, Lidia. M.: 2010:3).

Pero el sentido de reflexionar sobre las vivencias para transformarlas en experiencias, es el de poder transmitir las a través de la construcción, por ejemplo, de una narración (su instrumento privilegiado de trasmisión según esta autora). Sin embargo, en un tiempo de estallidos de estímulos fragmentarios en simultáneo, en un tiempo de zapping, es difícil la trasmisión de relatos, de narraciones que requieren de tiempo, no necesariamente extenso pero sí intenso, y precisan, además, de una comunidad capaz de albergar los relatos como memoria. Una memoria que, "informada por el conocimiento histórico" (Ibídem: 7) no sólo es garantía de continuidad de existencias colectivas, sino que es condición para el procesamiento también colectivo de saberes, que permiten acopiar sabiduría, compartir consejos para la praxis.

Por ello "la pedagogía basada en la concientización y la problematización de la realidad no parece suficiente según nuestro trabajo en territorio" (Ibídem: 8). Tampoco parece suficiente, como ya se ha expuesto, desde nuestra propia investigación y recientes *experiencias*.

A modo de epílogo: formar educadores para una lucha larga y riesgosa, requiere también de otras armas poderosas para la resistencia y el desgaste de un oponente que, desde sus intenciones y acciones, se pone como enemigo. Esas armas son también de los trabajadores de la cultura: el arte y la risa.

El arte sirve para trabar la maquinaria:

"El mercado y los medios de comunicación masiva bastardean el pensamiento de la vida popular. Disputemos la vida popular tomando de ella su alegría, su creatividad y su sufrimiento⁴⁹⁶. De otro modo, sus sentires quedarán hablando la lengua del cautiverio mediático. Estamos ante un mundo en incesantes cambios tecnológicos. El arte debe investigar y al mismo tiempo debe cuestionar su dominio sobre la conciencia humana."⁴⁹⁷

El humor y la risa:

Los argentinos tenemos en el humor y en el humor político, una larga y rica tradición para descolocar al poder, sobre todo al poder que oprime a los más débiles, al poder que todo corrompe y saquea, poniéndolo en ridículo y desnudando sus intenciones. Quino, Caloi, Fontanarrosa, Tato Bores y tantos otros han trascendido al mundo con su humor punzante y chispeante.

496. "Pobrecito mi patrón, piensa que el pobre soy yo"; Facundo Cabral, tema "Pobrecito mi patrón".

497. Manifiesto: "El arte sirve para trabar la maquinaria": video con las voces de Cristina Banegas, Luisa Kuliok, Carolina Papaleo, Dolores Solá, Rita Cortese y Liliana Herrero; 19 de octubre de 2017.

Finalmente, también tenemos en la risa un antiquísimo antídoto contra el miedo.

"La risa libera al aldeano del miedo al diablo, porque en la fiesta de los tontos también el diablo parece pobre y tonto, y, por lo tanto, controlable. Pero este libro (se refiere a la peligrosa existencia del segundo libro de la Poética de Aristóteles, dedicado a la comedia y la risa, y oculto en la biblioteca-laberinto del monasterio), podría enseñar que liberarse del miedo al diablo es un acto de sabiduría. Cuando ríe, mientras el vino gorgotea en su garganta, el aldeano se siente amo, porque ha invertido las relaciones de dominación" (Eco, Umberto: 2015:474).

La risa en boca de los educadores le muestra al poder arbitrario y represor que ha descubierto la dirección de su proyecto, que es lo mismo que decirle que lo ve desnudo caminando por la República con sus intimidades expuestas.

CAPÍTULO 2

Historia Natural de la Investigación⁴⁹⁸:

Una preocupación como constante:

La situación problemática que fue configurando progresivamente el contexto de descubrimiento que dio origen a esta tesis fue producto de las múltiples evidencias de una crisis a la que la sociedad argentina se encaminaba a fines del siglo pasado y de las reflexiones que desde la propia actividad de docencia e investigación veníamos acumulando desde el restablecimiento del Estado de Derecho en este país. Esta problemática, que mantiene hoy una enorme vigencia, es la que María Teresa Sirvent había caracterizado como *pobreza política*⁴⁹⁹, coincidiendo en el tiempo con nuestra apropiación de lo que se llamó el pensamiento estratégico latinoamericano. Un pensamiento sobre las formas de uso del poder que desarrollaron el chileno Carlos Matus y el argentino Mario Testa; pensamiento con el que tomé contacto más pleno a fines de la década del '80. De inmediato consideré indispensable su difusión en el campo de la educación; no sólo en términos teóricos sino, fundamentalmente, en términos metodológicos. Era una vía posible para intentar equilibrar un desbalance epistemológico en la formación de educadores (acentuado durante los años '80 y '90), manifestado en sujetos mucho más capaces de desarrollos argumentativos críticos que de elaboraciones propositivas para transformar las cuestiones de su crítica en problemas de su acción; de una acción concebida para tornar el *inédito viable* de Freire en un principio de realidad.

Preocupado entonces por la urgencia de la educación política en la escuela pública, le propuse -en una primera entrevista en el año 2000 a quien sería mi Directora de Tesis- la elaboración de un ensayo sobre las posibilidades y modos de que este saber político pudiera estar disponible para la educación temprana de los futuros ciudadanos.

Disuadido de realizar un ensayo y persuadido de encarar una investigación con un fuerte sustento empírico al respecto, presenté en mayo de 2001 el primer proyecto de investigación para esta tesis, cuyo objetivo general era: "Caracterizar

498. En general, a lo largo de esta tesis he procurado evitar la primera persona del singular, no tanto para atender a los usos y costumbres del trabajo académico, sino para mantener -incluso con el lenguaje- una cierta distancia con los objetos-sujetos de mi discurso como parte de un esfuerzo de reflexividad. Sin embargo, la *historia natural de esta investigación*, después de dieciocho años en los que esta tarea absorbió buena parte de mi cotidianeidad, pasó a integrar mi propia historia vida y este capítulo no puede entonces dejar de ser un relato en primera persona.

499. "Decíamos en 1988 que 'es políticamente pobre el ciudadano que ha olvidado su historia, que no comprende qué pasa ni por qué pasa, que sólo espera la solución de la *mano fuerte* o del *papá bueno*, que no se organiza para reaccionar, no se asocia para demandar, no se congrega para influir" (1994:30).

Las lógicas que presiden las prácticas institucionales de planificación y gobierno escolar en los casos estudiados y a estudiar; interpretarlas en su carácter de prácticas de educación política, y reflexionar sobre las consecuencias emancipadoras de incorporar criterios de planificación estratégico-situacional en estos casos y en otros análogos".

Avanzado el segundo año de mi trabajo de campo -iniciado en 2003- se produce mi *encuentro con la educación popular*, una categoría que se me impuso tempranamente para significar las prácticas de gobierno que fui describiendo y analizando y en torno a la cual comencé a organizar iniciativas y discursos relativos a esta tesis ya desde 2004⁵⁰⁰.

El lento progreso del análisis y la escritura de este texto que me impusieron los años previos a mi jubilación en diciembre de 2011 (años de máximo compromiso académico-institucional y de investigación y docencia de grado y postgrado), hicieron que recién en 2010 pudiera reformular parcialmente el objeto de este tesis al reinscribirla con el título de "*Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas*", para defender luego la tesis de que "*Se han identificado en Argentina⁵⁰¹ prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas*".

Un intento de "extender" la intensidad de una mirada:

Como expuse al caracterizar la estrategia metodológica de la presente investigación, ésta no sólo consistió en resignificar el objeto de casos ya estudiados desde una perspectiva etnográfica y tomar lo registrado como información secundaria para nuevos relevamientos sobre estos casos, sino conciliar una lógica de investigación intensiva con la pretensión de obtener conocimientos relativamente *extensos* en territorios sociales también amplios y diversificados. Para ello incorporé *experiencias más allá de los casos*, que

500. En ese año realizamos en Santa Fe el primer "Encuentro de Educación Popular en la Escuela Pública" (EEPEP), reuniendo a todos los protagonistas de los casos y experiencias incorporados a esta investigación, y en ese mismo año comencé a utilizar esta categoría en el título de mis intervenciones en eventos académicos y en publicaciones. La primera fue "Educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar", 2do. Congreso Internacional de Educación – 2004 - Panel: Docencia en contextos de pobreza y exclusión; Universidad Nacional del Litoral.

501. Como ya se ha expresado oportunamente, las experiencias analizadas en territorio brasileño (la del Campamento "Jair Antonio Costa" y del "Instituto ITERRA", se incluyeron con el propósito de reforzar por triangulación las argumentaciones relativas a la sub-tesis 2; sin perjuicio de iluminar al conjunto desde lo que aportó conocer desde dentro a un pequeño "recorte" de un movimiento mundialmente reconocido como un referente en materia de educación popular, y sin que las prácticas de gobierno como tales fueran puestas en foco como en los otros casos.

aportaran evidencias plausibles de significatividades análogas en relación con el argumento central de la tesis; una decisión en la que los propósitos teóricos tuvieron una fuerte intención política: aportar una pequeñísima cuota personal a la transformación de aquella situación que era y es nuestra preocupación central: la *pobreza política*.

Esta decisión me llevó a incorporar ocho experiencias escolares con niños de los tres grandes grupos de las clases populares (marginados urbanos, campesinos y pueblos originarios). Las mismas incluyeron, además del Litoral⁵⁰², otras regiones geo-culturales significativas del país: el Conurbano Bonaerense, la Patagonia y el norte chaqueño y, más allá de sus límites, una en el sur del Brasil.

En 2012, en circunstancias de atender un compromiso de postgrado⁵⁰³, inicié el proceso de incorporación de una novena experiencia *más allá de los casos*: la de las escuelas de la Organización Barrial Tupac Amaru, realizando un circuito de entrevistas en profundidad a los responsables de su proyecto educativo y a otros militantes, que complementé con visitas a sus instituciones en el centro de la ciudad de San Salvador de Jujuy y al barrio de Alto Comedero (complejo de viviendas, servicios educativos, culturales, recreativos y de salud y unidades productivas). Este relevamiento fue documentado con producción impresa y fílmica de la misma Organización y registros fotográficos propios⁵⁰⁴. Una posterior evaluación, en el sentido de que esta nueva incorporación arriesgaba la presentación de esta tesis dentro de los plazos previstos por la normativa del Programa de Doctorado (aún con las prórrogas posibles), me llevó a desistir de este intento.

De cualquier manera, la decisión de ir más allá de los casos implicó extender este estudio en varios años de trabajo intelectual, con todo lo que esto implica en términos personales (por una parte, años muy fecundos para un estudiante en una etapa avanzada de su vida y, por la otra, años que compitieron con un período de múltiples compromisos académicos y, por ende, de múltiples postergaciones).

502. Comprendido en las tres escuelas estudiadas como *casos*.

503. El desarrollo de un seminario en la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el Centro Universitario Tilcara, provincia de Jujuy.

504. Un relevamiento similar se realizó en el Movimiento Social y Cultural Tupac Katari de aquella ciudad, previendo una eventual triangulación. El mismo incluyó una entrevista a su líder, Carlos "Perro" Santillán.

Comprender y explicar; contener y sostener:

Otro aspecto importante en el relato de esta *historia natural* tiene que ver con dos propósitos adicionales: a) el de profundizar la mirada comprensiva/explicativa de cómo estos casos y experiencias fueron posibles y b) de incorporar criterios para contrarrestar la vulnerabilidad y discontinuidad de estas experiencias.

Lo primero se intentó incluyendo a la investigación las historias de vida cuando esto fue posible, con todas las exigencias que esto acarrea: hacer viable una serie de entrevistas en profundidad a un mismo sujeto, no sólo superando a veces problemas de enormes distancias, sino de condiciones socio-históricas (las historias de vida a los protagonistas de las experiencias santafecinas fueron realizadas en el contexto de la catastrófica inundación de la capital de esa provincia). Cuando no fue posible la construcción de historias de vida con las exigencias metodológicas que este enfoque investigativo requiere, se recurrió a la inclusión de datos biográficos en las entrevistas pautadas para obtener testimonios del conjunto de las experiencias. Este tipo de abordaje permitió formular y defender en este texto la siguiente sub-tesis: *“Las historias de vida de los protagonistas centrales de las experiencias que generaron estas prácticas aportan a la comprensión de las condiciones que las hicieron posibles”*.

La incorporación de criterios para contrarrestar la vulnerabilidad y discontinuidad de las prácticas investigadas se intentó mediante la inclusión de experiencias escolares contenidas en organizaciones o movimientos sociales y así, mediante la comparación, poder entender aquellas condiciones que aportaban contención y sostenimiento de las mismas en el tiempo. Esta comparación (con tres experiencias colectivas) permitió formular y sostener la segunda sub-tesis: *“La contención de estas prácticas en organizaciones y movimientos sociales da evidencias de mayores posibilidades para su continuidad y consolidación en relación con experiencias surgidas de la iniciativa de pequeños grupos y comunidades locales”*

También estas experiencias al interior de sujetos colectivos y las propias historias de vida permitieron, como se acaba de exponer en las Conclusiones en Prospectiva, obtener criterios que puedan aportar a una praxis política, también colectiva, para extender las prácticas de educación popular en las escuelas públicas.

Emergentes de viejas historias y vacancias pendientes:

Del análisis de historias de vida y biografías de casos y experiencias surgió, como una emergencia inicialmente no prevista, la necesidad de acudir a nuevos

referentes que permitieran ahondar en lo que aportaban estas historias. Así aparece como informante calificado insoslayable el psicólogo Ovide Menin, recordado como uno de los referentes que más incidieron en su formación por la directora del caso santafecino; aquella cuya experiencia se ha considerado a su vez nodal para esta tesis. En efecto, esta persona es reconocida como *maestra* no sólo por otros docentes protagónicos de su propia escuela, sino por el director del otro caso que nos fue reputado en esa provincia: el de la escuela mocoví; además de otros no incluidos en esta investigación, pero que se reconocen como sus continuadores en otras escuelas.

De los testimonios de Menin⁵⁰⁵ surge a su vez toda una urdimbre de relatos que, junto a otros similares recogidos en esta investigación, permiten reconstruir buena parte de la historia de la educación de la región, a manera de un fractal o dibujo arborescente que asciende desde un caso particular. De estos relatos fue posible, por ejemplo entender buena parte de la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX que une a las ciudades de Paraná, Santa Fe, Rosario y Buenos Aires. De esta última ciudad y dentro de esta cadena de referencias, Menin se remite a tres pedagogas e investigadoras como a sus *mentoras* (Tubes, Puiggrós y Sirvent, como ya hemos comentado), junto a Rosa Ziperovich de su propia ciudad.

Otra de las personas entrevistadas, para profundizar en aspectos de esta tesis, fue precisamente Amanda Tubes; sugerida por María Teresa Sirvent como referente clave para reconstruir la historia de la educación popular en Argentina. Un aspecto de la historia de la educación de este país que es, en gran medida, una vacancia de conocimiento y un personaje que, junto a otros -como ya hemos afirmado- ocupa un lugar pendiente de reconocimiento, de *justicia cognitiva* (parafraseando a Boaventura de Sousa Santos).

Amanda Tubes permitió identificar sesgos ideológicos que, a criterio de este tesista, distinguieron en sus orígenes la educación popular argentina de la brasileña. También, con gráfico gesto ya narrado, describió el *coctel* que en este sentido expresaban las principales líneas de militancia locales; sutilezas que pasaron por alto quienes los ubicaron *en una misma celda...*

El tercer personaje entrevistado para ahondar y reconstruir historias fue Marta Tomé, una referente de los laicos que se inspiraron en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y de las militantes que me permitieron

505. La entrevista tuvo lugar en el despacho del decano de la Facultad de Psicología de la UNR, cargo que este ya octogenario referente ocupaba en esa casa de estudios. Menin era en ese momento uno de los pocos docentes vivos que esta directora consideraba como uno de sus formadores.

rastrear los comienzos de la experiencia de El Sauzalito, en el Impenetrable Chaqueño. Ella, junto a un pequeño grupo de personajes que se recortan de las historias de vida y las biografías, desataron en este tesista una línea de reflexión que se acaba de esbozar al final de la mirada prospectiva con la que se cierran las Conclusiones de este texto. Estas reflexiones tuvieron que ver con la decisión de éstos de compartir literalmente las condiciones de vida de sus educandos y familias, como modo entenderlas y, también, de ser creíbles para ellos.

Múltiples triangulaciones en procura de mayor consistencia:

Como se ha expuesto a lo largo de este texto, la triangulación no sólo ha sido una continuidad en la trayectoria de investigación colectiva de este tesista, sino también en el ámbito específico de este trabajo personal. Así, se han resignificado para información secundaria investigaciones en las que se triangularon *paradigmas investigativos* (cuali y cuantitativos) y, ya dentro de las estrategias de relevamiento de información primaria, se triangularon *metodologías* (como los estudios de casos y las historias de vida); las propias *prácticas pedagógicas* objeto de esta tesis (al analizarlas transversalmente entre casos y experiencias más allá de estos); los *sujetos* protagonistas centrales de todos ellos (al hacerlos interactuar en instancias participativas múltiples ya descritas); *terceros investigadores con este tesistas*, que facilitaron nuestro propio trabajo de reflexividad (tanto los del propio equipo como los de otros afines), y, por supuesto, *fuentes de información de todo tipo*: oral, documental, fotográfica, fílmica, gráfica, etc., recogida antes, durante y después del trabajo de campo específico para esta tesis.

Un esfuerzo por recuperar prácticas, ámbitos y sujetos para los enfoques críticos:

Otro aspecto que merece un apartado especial dentro de la historia natural de esta tesis fue el intento de dar visibilidad a prácticas, ámbitos y sujetos que, tradicionalmente, estuvieron en la periferia de prioridades de la educación popular e, incluso, prácticamente descartados de los enfoques críticos.

Tal es el caso, como ya se ha desarrollado aquí, de la educación popular en el ámbito de la educación formal y con niños en lugar de adultos, y, sobre todo, de las prácticas de gobierno escolar ejercidas por directores de escuelas como componentes de un currículo de educación popular. Estas prácticas, que han requerido ser sustentadas dentro de un margen considerable de autonomía al interior de un sistema fuertemente heterónomo y por sujetos ubicados por las perspectivas críticas dominantes como el último eslabón de una línea jerárquica que desciende desde un ápex estratégico del Estado, casi han sido descartadas como posibles dentro de estas perspectivas. Particularmente, después

que en los años '80 y '90 –de fuerte predominio de políticas neoliberales– estas prácticas fueran ubicadas como verdaderas *tecnologías morales* (Ball, Stephen: 2001:155 y ss.), pensadas por las *teorías del orden-propias de amos*–para doblar sujetos y no para liberarlos.

Por esta razón, sostener como argumento central de esta tesis la existencia en escuelas públicas de prácticas de gobierno significadas como parte de currículos totales de educación popular, ha sido un esfuerzo *contracorriente* significativo para la historia natural de esta investigación.

A este esfuerzo se sumó otro: el de intentar despejar la posibilidad de entender a la educación popular como una propuesta que, por su contenido, pueda *convivir* con el sistema. Un trabajo argumentativo que se consideró necesario al leer algunos discursos que parecen querer presentar al *cansancio existencial* como signo de sabiduría y proponer a la educación popular como una de las vías de humanización del capitalismo. A criterio de este tesista, este discurso que ha dejado de ser antagónico para ser agónico y que propone un vuelo utópico a ras del suelo, es un discurso que aceptó doblarse desde una pretensión de realismo. Humanizar la vida de los que sufren es una urgencia ética, pero tenerla como horizonte utópico, como *utopía modesta*⁵⁰⁶, es una claudicación histórica. Multiplicar las experiencias de educación popular en las escuelas públicas, en uno de los territorios neurálgicos de una lucha cultural sin tiempo, es una utopía tan *inmodesta* como urgente. Esto no es una contradicción retórica sino de un modo de concebir la construcción política desde un presente con distintos y dinámicos horizontes temporales.

Dos circuitos hermenéuticos y dos propuestas de lectura:

Como expuse en su momento, este texto se ha organizado respondiendo, en primer lugar, a una necesidad epistémica y metodológica y, en segundo lugar, a diferentes exigencias de lectura.

Por ello, me aboqué primero a la descripción y análisis de cada caso y experiencia en sí misma, desde un esfuerzo de abordaje unitario, holístico, contextualizado y diacrónico, hasta saturar los emergentes de cada uno de los relevamientos orientados a su comprensión. La lectura del conjunto de este material permite un primer circuito hermenéutico.

Luego, como también se ha explicado, se trabajó en un análisis transversal

506. Una expresión de Carlos Gabetta (2004:3) que, con todo el respeto que me merecen los análisis de este autor, no comparto. Las utopías como acicates de la práctica tienen que ser *inmodestas*, aunque se planteen con la urgencia de una lucha que, contradictoriamente, no tiene plazos porque se vislumbra como permanente.

comparado de todos estos casos y experiencias, precedido de una exposición argumentada de los itinerarios de reflexión teórica recorridos a lo largo de este análisis y de las propias opciones al respecto. Para facilitar la lectura de este itinerario o marco teórico, se organizó el mismo en cuatro núcleos a manera de subcapítulos, habida cuenta de la diversidad de sujetos, contextos y problemáticas abarcados: el que se orienta a la comprensión de los protagonistas de las prácticas estudiadas; el que describe a los sujetos que dieron sentido a sus actuaciones; el que propone un abordaje teórico alternativo/confrontativo de aquellas prácticas (de gobierno, dirección y gestión escolar), y el que permite ahondar en la significatividad política de las mismas, en tanto currículos de educación popular en escuelas públicas. El propósito de este tipo de análisis fue el de proponer un segundo circuito hermenéutico.

Sin embargo, considerando la cantidad y diversidad poco usual de casos y experiencias incluidas en esta investigación (cantidad y diversidad ya fundamentadas) con la consiguiente extensión del texto, se diseñó una organización del mismo que permitiera dos tipos de lectura, una más analítica y exhaustiva y la otra, más sintética. A tales efectos, se ubicó al primer circuito como Anexo, proponiendo que la lectura sintética pudiera ahondar en detalles y ejemplos mediante continuas referencias a este anexo (CEA).

Una rutina de trabajo:

A lo largo de los extensos tramos de sistematización y análisis que requirió esta investigación, se fue instalando una rutina consistente en a) reunir para cada tema, en función de su densidad empírico-teórica, toda la bibliografía inicialmente disponible; b) pasar a un archivo de notas los párrafos considerados significativos (copiando y pegando los digitalizados; transcribiendo o resumiendo, los impresos), generalmente con comentarios que los mismos me provocaron; c) sobre la base de estas notas, elaborar un "guion" o esquema narrativo-argumentativo; d) consultar nueva bibliografía inicialmente no prevista; d) comenzar a redactar, intercalando eventualmente, nuevas referencias bibliográficas; e) archivar y respaldar lo archivado y, f) al final de cada capítulo, imprimir una versión en papel, para una segunda lectura y corrección. En algunas oportunidades, los relatos y análisis requirieron nuevas entrevistas o consultas puntuales a distancia, para ampliar aspectos inicialmente no contemplados y/o volver a los lugares en los que se realizaron trabajos de campo, para reconocerlos en consideración del tiempo transcurrido. En los tramos iniciales de esta investigación, gran parte de este trabajo se realizó en forma manuscrita e incluyó fichados y cuadros de procesamiento, luego reemplazados por los archivos de notas. Estos cuadernos se conservan junto con los demás materiales: cassettes con entrevistas; desgrabaciones; CDs. de audio, videos, fotografías; material impreso, etc.

Conclusiones en una prospectiva propositiva que requiere romper moldes...

Arribar a las Conclusiones de una tesis que, con sus reformulaciones, demandó más de dieciséis años de trabajo no sólo es un momento subjetivamente movilizador, sino un punto de llegada que obliga a tomar algunas decisiones importantes: ¿optar por una apretada síntesis para evitar fatigar al lector después de una lectura necesariamente extensa dada la cantidad de casos y experiencias abarcadas, u ofrecerle un resumen analítico sobre este esfuerzo de producción de conocimientos, a manera de una opción para lectores no comprometidos con responsabilidades formales de dirección o evaluación? Se optó por esta segunda alternativa.

Incorporar, además, criterios para la acción surgidos de la propia investigación y de nuevas lecturas y experiencias que no alcanzaron a incluirse en el *amasado* empírico, en parte, por ser muy recientes y, en parte, por exceder su objeto, fue también una tarea movilizadora y difícil.

Movilizadora porque la comparación entre los contextos de inicio y el de finalización, genera una sensación que por momentos abruma y por momentos acucia. Abruma porque lo ya descrito y por lo que implica no sólo para la educación y la cultura en general, sino por su incidencia brutal en los más vulnerables. Acucia, por el convencimiento de la necesidad, urgencia y, a la vez, dificultad extremas de extender la educación popular en la escuela pública desde lo aportado por los propios educadores que, esperamos, hayan hablado a través de esta tesis.

Difícil, porque la elaboración de estas Conclusiones y sobre todo de las *Reflexiones y proposiciones en prospectiva*, se han redactado mientras los hechos que están conformando el contexto de finalización acontecen y me atraviesan como investigador, educador y ciudadano que eligió este oficio, el de investigar, como una forma de militancia. Y esto no puede dejar de provocar, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, un optimismo trágico; optimismo, porque el convencimiento de que, al menos por un reflejo de sobrevivencia, el sujeto pueblo habrá de constituirse en algún momento ante tanta infamia; trágico, porque la historia, nuestra maestra, ya nos advierte de todos los sufrimientos y pérdidas que implicará que este pueblo pueda torcer en algo su corriente principal. Sólo así *se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor.*

Bibliografía, entre lo previsto y lo emergente en los caminos del análisis:

Pensando en este momento, hace muchos años comencé a clasificar las referencias bibliográficas para esta tesis distinguiendo entre la bibliografía inicialmente prevista (la que figura en el proyecto presentado en 2001); la que fue requiriendo el proceso de análisis hasta su reformulación formal⁵⁰⁷(2010) y la que, finalmente, se presenta al concluir este texto (2018).

En la que fue prevista inicialmente, se observa aún el peso de la idea-proyecto que no alcancé a desarrollar: la de un ensayo sobre un modo de construcción política aplicado a la educación: la de un tipo de reflexión que precede y preside la acción, la que ha caracterizado al pensamiento estratégico latinoamericano. Por eso abundan las obras del chileno Carlos Matus e, incluso, las de un clásico de la epistemología de esta disciplina en la región, el exiliado español José Medina Echavarría⁵⁰⁸. Más allá de esta cierta hipertrofia, vinculada a la génesis de este trabajo, es ya fuerte la presencia de referencias para una investigación sustentada empíricamente, como las vinculadas a la metodología de la investigación cualitativa ya los diversos abordajes de la escuela, desde la teoría crítica de las organizaciones en educación o de la micropolítica escolar. Todo esto, sin perjuicio de otros trabajos procedentes de ensayos e investigaciones empíricas sobre la escuela pública y su gobierno, dirección y gestión, sobre el sistema educativo y sus reformas y sobre la educación ciudadana y, más precisamente, la educación política.

En la bibliografía que se incorpora cuando la investigación es parcialmente reformulada en su objeto, se acentúa la presencia de autores que son referentes para nuestra opción metodológica y para el objeto emergente: la educación popular.

Más allá que las referencias se incrementan en más de un 40%, me parece más relevante señalar que ya se perfila el itinerario que seguirá el desarrollo argumentativo de la tesis y las sub-tesis y que tiene que ver con mi preocupación por el sentido de las prácticas identificadas (orientadas a facilitar a los distintos colectivos escolares la desnaturalización de sus respectivas situaciones y a intentar modificar sus problemas específicos); con la acción creativa y cambiante de la hegemonía para evitarlo dentro y fuera del Estado; con el conocimiento

507. La reformulación real había comenzado varios años atrás, cuando la educación popular comenzó a imponerse desde la evidencia empírica.

508. Sin mencionar obras adquiridas para aquella idea-proyecto que no llegaron ni siquiera a incluirse en estas primeras cien referencias, como las que pertenecen a la colección sobre historia de la política, editada por F. Vallespín y algunos ejemplares de la colección de Historia Contemporánea de E. Hobsbawm (desde *La Era del Capital* en adelante).

de los distintos grupos de las clases subalternas contenidos en los casos y experiencias estudiados y de los sujetos que promovieron aquellas prácticas; con la sistematización de dichas prácticas; con un intento comprensivo-explicativo de su génesis, y con la apropiación de criterios que viabilicen la reproducción de experiencias análogas.

La bibliografía que se consigna al final de este texto y que triplica largamente la inicialmente prevista, refleja no sólo el propio proceso de análisis transversal de las prácticas de gobierno escolar como parte de un currículo total de educación popular, sino dos grandes preocupaciones que se van acentuando a medida que nos aproximamos al final de este trabajo: profundizar en la comprensión de los sujetos que las hicieron posible y, al mismo tiempo, en los condicionamientos que deben atenuarse para posibilitar que, a través de una formación docente radicalmente revisada, puedan emerger tantos como sea posible. En este sentido, las referencias teóricas y empíricas con las que hemos intentado ahondar sobre la vulgarmente denominada *condición humana* han dominado los últimos tramos de esta tesis: desde entender mejor los nuevos y sutiles procesos de construcción de subjetividades desde una hegemonía introyectada, hasta vislumbrar los modos de propiciar que superando -al menos en parte- estos condicionamientos, emerjan sujetos docentes con renovadas visiones pedagógico-críticas y, al mismo tiempo, educadores sensibilizados para vínculos de alteridad creadora-transformadora con los educandos; tratando, eso sí, de demostrar que no es necesario para ello apelar a místicas sacrificiales. También, intentando identificar algunos rasgos de los nuevos sujetos históricos que habrán de sostener esta enorme tarea (movimientos político-pedagógicos y sindicatos de una renovada militancia en la pedagogía de la lucha).

Una simbología detrás de la gráfica e ilustraciones de este texto:

Con esta tesis concluye en cierta forma un largo período de investigación que se inició en forma colectiva poco después del retorno al Estado de Derecho en la Argentina. El último tramo de este recorrido se ha hecho en forma solitaria, pero él hubiera sido imposible sin la construcción colectiva previa y sin un apoyo institucional permanente. Para expresar simbólicamente esta apertura y este cierre, recurrí al mismo fotógrafo⁵⁰⁹ que ilustró con sus fotografías y a los mismos gráficos⁵¹⁰ que diseñaron las tapas y mapas de la primera publicación

509. Por entonces becario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (Paraná) en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de Cuba, dirigida por Fernando Birri (cuya filmografía se inició con *Tire Dié*, un documental entrelazado profundamente con la historia de uno de los casos de esta tesis) y hoy un prestigiado documentalista (ver agradecimiento).

510. Por entonces jóvenes integrantes del Área Gráfica del Centro de Producción en Comunicación y Educación de la FCEDU-UNER y docentes de la misma Facultad y reconocidos gráficos y, uno de ellos, artista plástico de proyección regional (ver agradecimientos).

producida por el colectivo de investigación que coordiné desde la década del '80 en compañía de la Prof. Susana Celman. Las fotografías fueron tomadas en un último reconocimiento de las instituciones estudiadas como casos en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.

Esta recorrida merece un último párrafo aparte: como ocurre con los grandes relatos que expresan sucesivos desenlaces de las luchas de poder en la construcción de la memoria histórica de los pueblos, los pequeños relatos de los colectivos de los tres casos estudiados en estas dos provincias, muestran cómo –al cabo de algunas décadas– operaron en cada uno de ellos la micropolítica escolar y sus entornos sociales para la construcción y reconstrucción de sus memorias colectivas. Como diría Lidia Fernández, nuevas *novelas institucionales* con sus propios *héroes* y hasta *villanos* se socializan, casi a despecho de lo que un grupo de investigadores, directivos y docente construyeron hace tiempo.

BIBLIOGRAFÍA:

BIBLIOGRAFÍA:

Acero, Cándida (1982). "La investigación en el trabajo social", en ESC.U, de Trabajo Social, núm. 1, 1982. Madrid. Ed. Universidad Complutense.

Adamovsky, Ezequiel (2012). Historia de las clases populares en la Argentina - Desde 1880 a 2003. (Introducción, separata en pdf). Buenos Aires, Sudamericana

Agamben, Giorgio (2011). ¿Qué es un dispositivo?; en Revista Sociológica, vol 26, N° 73; México, mayo/agosto 2011; versión On-line; http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0187-0173&lng=es&nrm=iso. Consultado el 25/10/10; 12:05 pm.

Alemán, Jorge (2017). desgrabación de la entrevista realizada por Radio La Red (CABA)., en el programa "Marca de Radio", el 27/1/18.

Almonacid, Claudio (2000). Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena; en La Ciudadanía Negada – Políticas de exclusión en la educación y el trabajo (Gentili, P. y Frigotto, G., compiladores), Capítulo XI; punto 1. Buenos Aires, CLACSO.

Althusser, Louis (1988). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan. Buenos Aires, Nueva Visión.

Alliaud, Andrea (2009). "El maestro que aprende". En Revista Ensayos y Experiencias N° 23. Buenos Aires, Ediciones Noveduc.

Amilibia, Nelly (2013). Siembra seca – Relatos interculturales (relativa a la experiencia de El Sauzalito, Chaco, Argentina). Victoria, Argentina, impreso en Santa Fe por Imprenta Lux.

Anderson, Gary (2005). "Investigación y reforma educativa en la era del espectáculo político. Implicaciones para docentes e investigadores". En revista

Novedades Educativas N° 180, Diciembre '05/Enero '06. Buenos Aires, Ediciones Noveduc.

Andretich, Gabriela (2008). "Cuestiones sobre ruralidad". En Cantero, G., Celman, S. y otros, Educación y Ciudadanía – Alternativas y resistencias a la exclusión social, Informe Final de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.

(http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm)..

_____. (2015). "Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos". Tesis de Doctorado. Paraná, UNER.

Anderson, Benedict (1993). Comunidades Imaginadas – Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, Fondo de Cultura Económica.

Angulo Rasco, J.F. (1990). Innovación y Evaluación Educativa; Dpto. de Didáctica y Organización Escolar; Universidad de Málaga.

Ansaldi, Waldo (1995). El fantasma de Hamlet en la Pampa. Chacareros y trabajadores rurales, las clases que no se ven; publicada originalmente en soporte papel en María Mónica Bjerg y Andrea Reguera, compiladoras, Problemas de la historia agraria. Nuevos debates y perspectivas de investigación. Tandil, IEHS; ver en sitio web de la FCS de la UBA: <http://catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/fantasmadehamlet.pdf>

Apple, Michael W. (1986). Ideología y Currículo. Madrid, Akal/Universitaria.

Arrighi, Giovanni (1999). El largo siglo XX. Madrid, Ediciones Akal.

Atlas da exclusão social – Vol. 4 (2004). A exclusão no mundo. São Paulo, Cortez Editora,

ATTAC (2008 – versión original en francés 2004). Primer Diccionario Altermundista. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Badiou, Alain (2000). "Movimiento social y representación política"; abril de 2000. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Formación, CTA.

Ball, Stephen (2001). "Performativites and fabrications in the education economy: Towards the performative society". In D. Gleason and C. Husbands (eds.) The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture; London, Routledge/Falmer.

_____. (1989). La Micropolítica de la Escuela. Barcelona, Paidós/MEC.

_____. (comp.) [1990] (2001). Foucault y la educación – Disciplinas y saber. Madrid, Morata.

Balladares Burgos, J. y Avilés Salvador, M. (2014). "Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del "ser" y el "estar" en la reflexión filosófica latinoamericana"; Sophia 17, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1967). La escuela capitalista. México, Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (2003). Modernidad Líquida. México, Fondo de Cultura Económica.

Beldini, Mónica I. y Steimbregger, Norma G. (2005). Integración agroalimentaria. Trayectorias empresariales comparadas en la fruticultura argentina de exportación; en J. Saleté B. Cavalcanti y Guillermo Neiman (compiladores) Acerca de la Globalización en la Agricultura. Territorios, Empresas y Desarrollo Rural en América Latina. Buenos Aires, Ediciones CICCUS.

Beltrán Llavador, Francisco (1991). Políticas y reformas curriculares. Valencia, Universitat de València.

Beltrán Llavador, Francisco (2000). Hacer pública la escuela. Santiago de Chile, Lom Ediciones.

Bengoa, José (2000). Historia del pueblo mapuche; Siglo XIX y XX. Santiago de Chile, Lom Ediciones.

Bernardo, João (2005). "Algumas reflexões acerca do livro Democracia Totalitária". En PREC. Põe, Rapa, Empurra, Cai, número cero, Novembro de 2005.

Bertaux, Daniel (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades; CNRS (Francia), traducido por la Universidad de Costa Rica.

Bolívar, Antonio (2003). "La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales"; ponencia, Universidad de Granada; redes – cepalcala.org. http://scholar.google.es/scholar?start=20&q=ciudadanos+clientes&hl=es&as_sdt=0,5. Consultado el 1/7/16; 20:35 pm.

Boron, A.; Amadeo, J. y Gonzáles, S. (2006). La teoría marxista hoy. Buenos Aires, CLACSO Libros.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. (1981). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. (2009). Los herederos. ; Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bowles, S. y Gintis, H (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid, Siglo XXI.

Bradshaw, Jonathan, (1972). A taxonomy of social need." In McLachlan G (ed.). Problems and progress in medical care. Seventh series NPHT/Open University Press.

Brat, Elio, (2012). "Un maestro torturado en La Escuelita". En diario Página/12, 28/3/12.

Brusilovsky, Silvia (1992). ¿Criticar la educación o formar educadores críticos?; Buenos Aires Libros del Quirquincho.

Burbules, Nicholas (1989). "Una teoría del poder en educación". En Propuesta Educativa, Año 1, N° 1. Buenos Aires, FLACSO.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México, Grijalbo.

Byung-Chul Han (2014). Psicopolítica – Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona (Barceka.), Herder Editorial.

<https://airamvl.files.wordpress.com/2015/05/byung-chul-han-psicopolc3adtica.pdf>. Consultado el 28/12/17; 21:33 hs.

Calloni, Stella (2017). – Carta abierta al Secretario de la OEA; 10 de agosto de 2017, en <http://operamundi.uol.com.br/dialogosdosul/em-carta-a-oea-stella-calloni-da-aula-sobre-america-latina/10082017/>. Consultado el 30/10/17; 22:04 hs.

[Cantero, Germán \(2016\). América Latina: pedagogía de un presente \(con foco en Argentina\); en Formación como gestión, Ana Vogliotti \(compiladora\). Río Cuarto, Córdoba UniRío Editora \(UNRC\).](#)

[_____ . \(2015\). "Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública - En el horizonte de una educación pública y popular". En Polifonías – Revista de Educación; Departamento de Educación; UNLu, Año IV, N°7; Septiembre-October 2015. Luján, Dirección de Publicaciones e Imprenta de la UNLu.](#)

[_____ . \(2014\). "Escuelas contracorriente. Diversidades en la construcción de lo popular"; intervención en Panel; Trabajo Docente y Diversidad: superando modelos; Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente; Salvador, Bahía, Brasil – 12 /15 de agosto de 2014 \(texto inédito\).](#)

_____. (2012). "América del Sur: educadores interpelados por su presente"; revista *Novedades Educativas* Año 24, N° 262, Octubre 2012. Buenos Aires, *Noveduc*.

_____. (2009). "Prácticas institucionales y derecho a la política - Escuelas públicas en las que otra ciudadanía amanece"; Tercer Congreso Internacional de Educación. "Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina" – Universidad Nacional de Litoral – Santa Fe – agosto/09 (texto de intervención en Panel, inédito).

_____. (2008a). "La educación ciudadana desde un intento de construcción alternativa", en Cantero, G. Celman, S. y equipo Proyecto: "Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social" – Informe Final de Investigación, Cap. 1; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná. http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm).

_____. (2007). "Para un tiempo inesperado, una educación inesperada". En revista digital "Trabalho Necessário" ISSN: 1808-799X – Año 5 – N° 5 -2007 – Neddate – Universidad Federal Fluminense (<http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.htm>).

_____. (2006b). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera; capítulo de libro en *Igualdad y educación – Escritura entre (dos) orillas*; Pablo Martinis y Patricia Redondo (compiladores). Buenos Aires, Del Estante Editorial.

_____. (2004a). "El derecho a la política comienza en otra escuela"; disertación en panel; en *anales del Primer Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación*, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto; publicados con el título "En tiempos de adversidad: Educación Pública" y compilado por Ana Vogliotti y Marhild Cortese; Ira. Río Cuarto, UniRío, UNRC.

_____. (2004b). "La educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar"; disertación en panel; en *anales del Segundo Congreso Internacional de Educación*, publicados con el título "La formación docente – Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe Ediciones UNL.

_____ y Andretich, Gabriela (2003). Organización de las instituciones educativas. Santa Fe, Material de estudio del Centro Multimedial de Educación a Distancia; UNL.

_____, Celman, S. y equipo (2002). "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía – Determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica" – Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Paraná. http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/Reformas_educativas_y_nueva_ciudadania/Cap.5.PDF

_____ y Celman, S. y otros (2001). Gestión escolar en condiciones adversas – Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires, Santillana.

_____. (2000b). El fracaso de las reformas: ¿Un canto de sirenas? Inédito; página web practicaseducativas.com.ar.

_____. (1998). "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas - Sentido político-teórico de una estrategia metodológica". En Revista del IIICE, Año VII, N°12. Facultad de Filosofía y Letras; UBA. Buenos Aires, Gráfica Guadalupe.

_____, Celman, Susana y equipo (1998). La Gestión Escolar en Condiciones Adversas – Informe Final de Investigación. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm

_____. (1991). Modelos Participativos en Educación; una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la MCBA. Buenos Aires, PRONATASS/MCE.

_____, Celman, Susana y equipo (1990). Las Actitudes de Padres y Docentes en Relación con el Aprendizaje Escolar (Una investigación sobre la discriminación educativa en la ciudad de Paraná) UNER/CONICET/CGE, 1984/1989. Paraná, publicado por la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Cano, D. (1996). "Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor". En Seminario Internacional sobre políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Centro de estudios Multidisciplinarios.

Capella, J.R. (1993). "Ciudadanos siervos". Madrid, Trotta.

Carr, Wilfred (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Morata.

Caldart, Roselí Salete (2005). Teses sobre a Pedagogia do Movimento, Porto Alegre (mímeo).

Casgrande, Nair (2007). "La pedagogía socialista y la formación de educadores del campo en el siglo XXI – Contribuciones de La Vía Campesina en Brasil". En Revista de Estudios y Experiencias en Educación, N° 12, pp. 53-71. Concepción, Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Castel, Robert (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Lanús, Buenos Aires, Paidós.

Castoriadis, Cornelius (1997). "Poder, política y autonomía". En "Un mundo fragmentado". Buenos Aires, Altamira. <http://blogs.unlp.edu.ar/tsiv/files/2013/03/castoriadis-el-mundo-fragmentado.pdf>. Consultado el 5/5/2015; 20:22 pm.

Castoriadis, Cornelius (1996). "La democracia como procedimiento y como régimen". En revista Iniciativa Socialista N° 38, febrero de 1996 (El texto recoge su intervención en el encuentro internacional "La estrategia democrática", Roma, febrero 1994), cuyas ponencias fueron incluidas en el libro La estrategia democratica nella società che cambia, mayo 1995. Roma, Ed. Datanews, Via S. Erasmo 15, 00184.

Castorina, J. A. (comp.) (2006). Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Casullo, Nicolás (2007). Las cuestiones. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.

Ceceña, Ana Esther (2004). Estrategias de construcción de una hegemonía sin límites; en Sader, Emir y otros, Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI. Buenos Aires, CLACSO.

Cieza, Daniel y Beyreuther, Verónica (2009). Economía subterránea, control social y violencia; texto presentado en Buenos Aires, en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. <http://www.academica.com/000-062/2227>. Consultado el 11/2/15; 10:15 hs.

Citro, Silvia (2006). Tácticas de invisibilización y estrategias de resistencia de los mocoví santafesinos en el contexto postcolonial; revista Indiana, N° 23, Instituto Iberoamericano, Berlin; <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-19624.html>. Consultado el 10/11/14; 12:05 hs.

Cooke, John William [1971] (2010). Peronismo y Revolución; Biblioteca Popular – La Baldrich Espacio de Pensamiento Nacional, pdf; www.labaldrich.com.ar Consultado el 3/3/17; 21:05 hs.

Contreras, José (1997). La autonomía del profesorado. Madrid Morata S.L.

Creadess, Cooperación en Red Euro Americana para el Desarrollo Sostenible (2014). "América Latina Piensa", Capítulo 1, "Crisis Global", ciclo de videos.

Cristianismo y Revolución, Año VI, N° 30; Setiembre de 1971. Buenos Aires, versión en PDF.

Cheresky, Isidoro (1999). ¿Hacia una nueva ciudadanía en la Argentina? En revista Nueva Sociedad, N° 159, enero/febrero de 1999; Caracas.

Chirico, Magdalena -estudio preliminar y compilación- (1992). Los relatos de vida – El retorno de lo biográfico. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Chomsky, Noam (2012). 10 Estrategias para la manipulación mediática; <http://www.revistacomunicar.com/pdf/noam-chomsky-la-manipulacion.pdf>
Consultado el 10/7/17; 18:10 hs.

Connell, R. W. (1995). Pobreza e Educação; en Pedagogia da Exclusao, Pablo Gentili (organizador). Petrópolis, Vozes.

Coraggio, José Luis y Vispo, Adolfo (coordinadores) (2001). Contribución al estudio del sistema universitario argentino. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Coraggio, José Luis (2003). Una alternativa socioeconómica necesaria: la economía social; Universidad Nacional de General Sarmiento (Material de uso exclusivo para fines académicos).

Correa, Rafael (2011). Entrevista concedida al periodista Mario Ramonet; Le Monde Diplomatique, www.monde-diplomatique.es.

Couginho, Carlos Nelson (2012). Contra a corrente – Ensaio sobre democracia e socialismo. São Paulo Cortez Editora.

Cragolino, Elisa (2007). "Educación en los espacios sociales rurales". Serie Colecciones Estudios sobre Educación. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1995). Escuela, conocimiento y curriculum. Buenos, Aires Miño y Dávila Editores.

De Alva, Alicia (1991). Currículum, crisis y perspectivas. México, Centro de Estudios de la Universidad (UNAM).

De Marinis, Pablo (2010). "La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la Vergemeinschaftung hasta la comunidad de los combatientes". En Papeles del CEIC, Volúmen 2010/1 # marzo, CONICET/UBA. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/58.pdf>. Consultado el 12/12/16; 19:30 hs.

Derrida, Jacques (1994). "A democracia é uma promessa"; entrevista de Elena Fernández con Jacques Derrida, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 12/10/94, pp. 9-10. Lisboa. http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/derrida02.pdf (consultada el 8/7/15, 9:30 pm).

Díaz, Esther (2005). "Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento", en *Revista Perspectivas Metodológicas*, Vol. 1, N° 5. Lanús, Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.

Díaz, José F. (2001). "Apuntes sobre la actividad misionera junto al pueblo mapuche después del Vaticano II"; *Actas teológicas*; <http://dx.doi.org/10.7770/actasteol-V7N1-art77> (consultada el 6/1/16, 11:30 am.).

Díaz Barriga, Ángel (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula"; revista *Competencias en Educación*, Vol. 2, N° 5; Universia Publicaciones (<https://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/61>); consultada el 23/3/16, 20:30 hs).

Diéterich, Heinz y otros (1999). *Fin del capitalismo global*. Buenos Aires, Editorial 21 SRL.

D'Ors, Pablo (2012). *Biografía del silencio*. Madrid, Ediciones Siruela; pdf.

Do Vale, Ana Maria (1996). *Educação Popular na escola pública*. São Paulo, Cortez Editora.

Dossier de la revista *Qinasay* (2005/6). – *Revista de Educación Intercultural Bilingüe*; Cochabamba, Bolivia.

Dri, Rubén (1997). "Crisis y reconstrucción del sujeto político popular"; consultado en www.clacso.edu.ar el 28/01/03.

Dri, Rubén (2011). "De la multitud al pueblo, del no-poder al poder popular"; Revista digital La Herramienta N° 46; marzo 2011, Año XV. <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-46/de-la-multitud-al-pueblo-del-no-poder-al-poder-popular>. Consultado el 5/8/16; 22,20 hs.

Duarte, Eva [1951] (2012). Mi Mensaje; Agencia Paco Urondo; en <http://www.agenciapacourondo.com.ar/eva-peron-mi-mensaje> Consultado el 5/10/16; 11,20 hs.

Durán Vázquez (2014). "Tiempos líquidos. Configuraciones de la temporalidad actual en la obra de Zygmunt Bauman". En Aposta – Revista de Ciencias Sociales N° 60, enero-febrero-marzo 2014 (<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/duran1.pdf>). Consultado el 15/2/18; 19,30 hs.

Dussel, Enrique (1999). "El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida", en Diéterich, H. y otros: El fin del capitalismo global. Buenos Aires, Editorial 21 S.R.L..

Dussel, Enrique (2006). Ética de la liberación – En la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid, Editorial Trotta.

Dussel, Enrique (2014). Cartografías del saber desde la transmodernidad. En Aguer, Bárbara (Editora), Cartografías del poder y descolonialidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Del Signo.

Eco, Umberto (2017). De la estupidez a la locura. Buenos Aires, Lumen.

Eco, Umberto (2015). El nombre de la rosa. Buenos Aires, Debolsillo.

Eggers Lan, Conrado (1968). Cristianismo y nueva ideología. Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez S.A..

El Descamisado (1973). Año 1, N° 16, 4/9/73; versión en PDF.

Elliott, John (1990). La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.

Engels, Federico (1888). Tesis ("Tesis sobre Feuerbach"), tomadas de Carlos Marx, Cuadernos de Notas (1844-47).

Engels, Federico (1972). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Buenos Aires, Schapire Editor.

Enríquez, Pedro G. (2007). "De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos". En Fundamentos en Humanidades, Año VIII, Número I (15). San Luis, revista de la Universidad Nacional de San Luis.

Enríquez, Pedro G. (2011). El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa; en Argonautas N° 1, revista digital de Educación y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Humanas. San Luis, Universidad Nacional de San Luis. (www.argonautas.unsl.edu.ar).

Etchegoyen, Miguel (2003). Educación y ciudadanía. Buenos Aires, Stella / La Crujía.

Etzioni, Amitai (1975). Organizaciones Modernas. Buenos Aires, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

Etzioni, Amitai (1963). The semi-professions and their organization: Teachers, Nurses, Social Workers. New York, Free Press.

Ezpeleta, Justa (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica; en Ezpeleta, J. y Furlán, A. (compiladores), La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

_____ y Rockwell, Elsie (1983). Escuela y clases subalternas; Cuadernos Políticos, N° 37, julio-septiembre de 1983. México, D.F, Editorial Era.

Feinmann, José Pablo (2010). Peronismo, filosofía política de una persistencia argentina, Tomo 1 y 2. Buenos Aires Planeta.

Feldfeber, Myriam, (comp.) (2010). Dossier Escuelas de Gestión Social. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

_____. (comp.) (2009). Los Sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires, Noveduc.

_____ y Ivanier, Analía (2003). "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente". En Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo/agosto, año/vol 8, nº 18. México DF, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Fernández, Lidia (1994). Instituciones Educativas. Buenos Aires, Paidós.

Fernandez Liria, C.; Fernández Liria, P. y Alegre Zahonero, L. (2007). Educación para la ciudadanía – Democracia, capitalismo y estado de derecho. Madrid, Akal.

Fernández, Silvina J. (2006). Políticas educacionais e democratização escolar: por que a democracia ainda fica na "porta giratória"?; en Najjar, J. y Camargo, S. (organizadores), Educação se faz (na) política; EdUFF, Niterói (RJ).

Ferrarotti, Franco (1990). La historia y lo cotidiano. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Foucault, Michel (1980). Microfísica del poder. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.

Ferreira, N., Reis, S. y Souza Povoá, M. L. de (2012). "Educação Biocêntrica: A Pedagogia do Afeto". En Educação Biocêntrica - Revista eletrônica, pdf.

Foucault, Michel (2001). Entrevista en Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, Paul (2001),

Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Follari, Roberto (2002). Teoría débiles; Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

_____. (2001). "El sujeto en lo escolar", en revista Educação e Filosofia; v. 15 – nº 30, jul/dez. 2001.

Forster, Ricardo (2010). La anomalía argentina. Buenos Aires, Sudamericana.

Freire, Paulo (1972). Acción Cultural y alfabetización de adultos"; Seminario do Prof. Paulo Freire no Colégio Pio Latino, em Roma, de 20 a 22 de novembro de 1972; mimeo recuperado en el glosario de Paulo Freire – Uma biobibliografía, Moacir Gadotti; São Paulo, Cortez Editora e Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. (1973). Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI Editores.

_____; Gadotti, M.; Guimaraes, S. y Hernandez, I. (1987). Pedagogía, diálogo y conflicto. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

_____. (1988). En prólogo a Gutiérrez, Francisco, Educación como praxis política. México, Siglo XXI Editores.

_____. (1993). "La pedagogía del oprimido treinta años después" (entrevista). En Propuesta educativa, Año 5, Nº 9, octubre de 1993. págs. 62-63. Buenos Aires, FLACSO.

_____. [1993] (2004). Cartas a quien pretende enseñar; Buenos Aires, Siglo XXI.

_____. [1993] (1996). Política y Educación. México DF, Siglo Veintiuno Editores.

_____. (1997). *Pedagogía da Esperança. Um recontro com a pedagogía do oprimido*; Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1998). *Cartas a Guinea Bissau*. México Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores.

_____. (2004). *El grito manso*. México, Siglo XXI Editores.

Frigerio, Graciela (2008). *Las inteligencias son iguales*; OEI, http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3338&debut_5ultimasOEI=20 Consultado el 20/11/14; 20,15 hs.

Fundación Padre Osvaldo Catena, 2006, "Padre Osvaldo Catena, el pueblo escribe su historia". Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Funes, Alicia (coord.); Barco, S.; Rassetto, M.J.; Zapata, N.; Sanelli, R.I; Porras, M. y Martinez, R. (2007). *Crónicas de escuelas valletanas*. Universidad Nacional del Comahue; Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti, Río Negro, Jorge Sarmiento Editor – Universitas Libros.

Furlán, Alfredo (1991). *Curriculum y condiciones institucionales*; revista Cuadernos Pedagógicos Universitarios. México, Universidad Pedagógica Nacional. http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf Consultado 10/7/16; 10,15 hs.

Gabetta, Carlos (2006). "Populismos". En *Le Monde Diplomatique*, junio de 2006. Buenos Aires, Edición Cono Sur.

_____. (2004). "Necesidad de una modesta utopía". En *Le Monde Diplomatique*, junio de 2004. Buenos Aires, Edición Cono Sur.

Gadotti, Moacir (1996). Paulo Freire – Uma Biobibliografia; Cortez Editora – Instituto Paulo Freire – UNESCO, São Paulo / Brasília.

Galassi, Gabriela L. (2011). "Los nuevos pobres en Argentina con la crisis de 2001: criterios de cuantificación y comparación de su perfil con los pobres estructurales". En XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Ciudad de Neuquén, 21-23 de septiembre de 2011; Pdf.

Galeano, Eduardo, (1992). Ser como ellos y otros artículos. Buenos Aires, Catálogos.

García, Miguel A. (2002). "El evangelismo wichí de uno y otro lado del límite étnico". En Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 4, n° 4, p. 105-123, out. 2002.

García Linera, Álvaro (2017). "Las transformaciones se dan por oleadas, no hay revolución perpetua". En reportaje de Martín Granovsky, Página/12; 16/7/17, Buenos Aires.

_____. (2016). "La gente no se mueve solo porque sufre". En reportaje de Martín Granovsky, Página/12; domingo 28/8/16, Buenos Aires.

_____. (2015). "Socialismo comunitario – Un horizonte de época". En Desde la Gente – Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos CL; Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

Gauna, Juan P. y Rigotti, Sebastián (2013). "El Conflicto del Campo: un caso de antagonismo productor de identidades"; ponencia VI Encuentro Panamericano de Comunicación; Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Ciencias de la Información, Córdoba. http://www.eci.unc.edu.ar/archivos/companam/ponencias/Comunicaci%C3%B3n,%20Pol%C3%ADtica%20y%20Derechos%20Humanos/-Unlicensed-comunicacionpolitica.GAUNA_.pdf. (Consultado el 8/8/15).

Giancola, S., Salvador, M., Covacevich, M. y Iturrioz, G. (2009). Análisis de la cadena de soja en la Argentina. En Estudios Socioeconómicos de los Sistemas Agroalimentarios y Agroindustriales N° 3; Área Estratégica de Economía y Sociología; Publicaciones Nacionales INTA.

Gimeno Sacristán, José (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo (Compiladores) La Gestión Pedagógica de la Escuela. Santiago de Chile, UNESCO.

_____. "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores" (mimeo sin fecha).

Giordano, Andrea (2015). "La escuela al encuentro de la educación popular", tesina de grado. Rosario, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, UNR.

Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid/Barcelona, Paidós.

Giry, Marcel (2002). Aprender a razonar, aprender a pensar. México, Siglo XXI Editores.

Glaser, B. y A. Strauss (1967). The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative research. New York, Aldine Publishing Company. (Traducción Cátedra Invest. y Estadística Educ. I; Prof. Sirvent; 2004).

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.

Gohn, María da Gloria (1992). Movimentos Sociais e Educação. São Paulo, Cortez Editora.

Gómez Sollano, Marcela y Puiggrós Lapaccó, Adriana (1991). "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. México, Proyecto Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa (APPEAL).

González Casanova, Pablo (2006). Sociología de la explotación. Buenos Aires, CLACSO, Biblioteca Virtual.

_____. (2005). Las nuevas ciencias y las humanidades – De la academia a la política. Barcelona, Anthropos.

Gramsci, Antonio (2008). Tratto da [separata de] Il Risorgimento. Roma, Editori riuniti, 1996; 1ra. edizione elettronica del: 14 marzo 2008 (pdf).

_____. (1984). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision.

_____. (1986). Cuadernos de la cárcel, Vol. IV. México, Ediciones Era.

_____. (1961). Literatura y vida nacional. Buenos Aires, Lautaro.

Graizer, Oscar (2009). Autonomía escolar: tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno; en Myriam Feldfeber (compiladora), Autonomía y gobierno de la educación. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Grimson, Alejandro (2004). La experiencia argentina y sus fantasmas; en La cultura en las crisis latinoamericanas, compilación del mismo autor. Buenos Aires, CLACSO Biblioteca Virtual.

Guber, Rosana (2004). El salvaje metropolitano. Buenos Aires, Paidós.

Gutiérrez, Alicia (1997). "Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu". En Revista Kairós N° 1 – Revista en temas sociales; Universidad Nacional de San Luis (<http://www.revistakairos.org/k01-08.htm>). Consultado el 25/2/15; 21, 20 hs.

Habermas, Jürgen (1994). Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.

Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002). Imperio. Buenos Aires, Paidós.

Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata.

Hernández, Isabel (2003). Autonomía o ciudadanía incompleta: el pueblo mapuche en Chile y Argentina. Santiago de Chile, Pehuén Editores Limitada – CEPAL –<http://www.cepal.org/publicaciones/7179-autonomia-o-ciudadania-incompleta-el-pueblo-mapuche-en-chile-y-argentina> vía @cepal_onu. Consultado el 10/2/15; 18,30 hs.

Hillert, Flora (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En Suárez, Daniel y otros, Pedagogías Críticas en América Latina – Experiencias alternativas de educación popular. Buenos Aires, Noveduc.

_____, Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (2011). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires, Noveduc.

Hirsch, Dana (2010). Notas para el debate sobre “lo público” en educación desde la mirada de las organizaciones sociales. En Feldfeber, Myriam, (comp.) Dossier Escuelas de Gestión Social – 2010. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Hobsbawn, Eric (2011). Cómo cambiar el mundo; Crítica, Barcelona.

Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching; en Houghton, V. et al (Eds), Management in education: The management of organizations and individuals. London, Ward Lock Educational y Open University Press.

Inda, Graciela A. (2009). "Las concepciones del Estado de Durkheim y Weber ante la teoría política marxista: vínculos, cruces y desacuerdos". En Athenea Digital, N° 15 97-118.

_____. (2009). Las concepciones del Estado de Durkheim y Weber ante la teoría política marxista: vínculos, cruces y desacuerdos; en Athenea Digital, N° 15 97-118.

Lanusse, Lucas (2007). Cristo revolucionario – La Iglesia militante. Buenos Aires Vergara.

Larrosa, Jorge (2003). Pedagogía y Fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz; Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n° 82, p. 289-298, abril 2003; disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.

Lechner, Norbert (1988). Los Patios Interiores de la Democracia; subjetividad y política. Santiago de Chile, FLACSO.

Maceira, Verónica (2012). "Notas para una caracterización del Área Metropolitana de Buenos Aires"; ICO-UNGS, pdf.

Marcuse, Herbert (1985). El hombre unidimensional. Barcelona, Editorial Planeta – De Agostini.

Martins, Fernando José y Da Silva Comilo, Maria Edi (2015). Educación popular: investigación participativa y formación constante; en Polifonías – Revista de Educación – Año IV / N° 7, septiembre – octubre 2015. Luján, UNLu.

Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona, Editorial Fontamara S.A..

Martí, José, Educación Popular. Consultado en https://es.wikisource.org/wiki/Educaci%C3%B3n_popular. 5 de Julio 2016; 21,05 hs..

Martínez, Deolidia y Saavedra, Carlos, (1999). "El malestar docente"; en Ensayos y Experiencias, Año 6, N° 30. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, CTERA y APBA.

_____. (2014). "Sufrimiento docente"; X Seminario Internacional de la Red Estrado; Salvador de Bahía, Brasil, (registro de su intervención en panel).

Maturana, Humberto (2003). Amor y Juego. Fundamento olvidos de lo humano – Desde el patriarcado a la democracia; Santiago de Chile, Lom Ediciones.

_____. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

_____. (1992). El sentido de lo humano. Santiago de Chile, Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A..

_____ y Varela, Francisco [1973] (1998). De máquinas y seres vivos. Santiago de Chile Editorial Universitaria S.A.

Matus, Carlos (2000). Teoría del Juego Social. Caracas, Fondo Editorial ALTADIR.

_____. (1992). Política, Planificación y Gobierno. Caracas, Fundación Altadir.

_____. (1977). Planificación de Situaciones. Caracas, Libros Alfar, CENDES.

Marx, C. y Engels, F. [1848] (2006). "El manifiesto comunista". En Manifiesto – Tres textos para cambiar el mundo. Melbourne/Nueva York/La Habana, Ocean Press.

Mejía, Marco Raúl (1990b). Educación Popular – Historia – Actualidad – Proyecciones. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, UNICRUZ – AIPE – CEAAL.

Menghini, Raúl, El discurso de la profesionalización en la docencia; <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm>; consultado el 29/1/15, a las 19:30 hs.

Merklen, Denis (2005). Pobres ciudadanos – Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1893-2003). Buenos Aires, Editorial Gorla.

Michelini, Dorando (2010). "Dignidad humana en Kant y Habermas". En Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, Mendoza, Julio 2010. www.estudiosdefilosofia.com.ar – Vol. 12, N°1.

Michi, Norma (2008). "Movimientos campesinos y educación - Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC". Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Mignolo, Walter (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Millán, Segundo y Cárdenas, Prosperino (2010). Educación intercultural en contexto mapuche; en Rapimán, D., Fernández, C. y Millán, S. (Editores), Interculturalidad en contexto mapuche. Neuquén, Educo, Universidad Nacional del Comahue.

Mittermeier, Johanna (2017). "Desmontando la posverdad. Nuevo escenario de las relaciones entre la política y la comunicación". Trabajo de Fin de Máster. Barcelona, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Departamento de Medios, Comunicación y Cultura, Universidad Autónoma de Barcelona; PDF.

Morgade, Graciela (2010). Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo – Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires, Noveduc.

_____. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo"; Revista Educação & Sociedade, Vol 28, N° 99, Campinas, May/Aug <http://www.scielo.br/>

Morin, Edgar (1992). -cuarta reedición- El paradigma perdido. Barcelona Editorial Kairós S.A. (Titulo original: Le paradigme perdu: la nature humaine (1973); Editions du Seuil).

_____. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo / Brasília, Cortez Editora – UNESCO.

Mouffe, Chantal (2007). En torno a lo político. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Murillo, Susana (2007). "Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial"; en Revista del CCC, septiembre de 2007. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

Nicastro, Sandra (1993). Los roles directivos y la variable de la historia institucional; en Directores y direcciones... de escuelas, Kotin, María, Nicastro, Sandra y otros. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Nidelcoff, María Teresa (1975). ¿Maestro pueblo o maestro gendarme? Rosario, Editorial Biblioteca.

Nietzsche, Friedrich (1992). La genealogía de la moral. Madrid, Alianza Editorial, S.A.

Nun, José (2000). Democracia - ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos? Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

O'Donnell, Santiago y Lukin, Tomás (2017). ArgenPapers. Buenos Aires, Sudamericana.

Offe, Claus (1976). La política social y la teoría del Estado. En libro (1990) Economía Social – Contradicciones del Estado de Bienestar. Madrid, Editorial Alianza. <http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/files/2012/04/Offe-Claus-La-pol%C3%ADtica-social-y-la-teor%C3%ADa-del-Estado.pdf>. Consultado el 12/6/16; 19,30 hs.

Oszlak, Oscar (1997). La formación del estado argentino. Buenos Aires, Editorial Planeta.

Palma, Eduardo (1985). Participación Social (Notas de clase), Documento CPS-47 de circulación interna. Santiago de Chile, ILPES/CEPAL.

Paro, Vitor H. (2008). Educação como exercício do poder – Crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez Editora.

_____. [1986] (1996). Administração Escolar – Introdução Crítica. São Paulo, Cortez Editora.

Pegoraro, Bertineti Elizane; Vergara Pereira, Ana Lúcia, y Oliveira, Neiva Afonso (2004) "Educação popular na escola pública: o valor da origem e cultura dos indivíduos", Universidad Federal de Santa María (RS, Brasil).

Pérez Gómez, Angel (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

Perón, Juan Domingo [1949] La Comunidad Organizada; <http://www.filosofia.org/mfb/1949a128.htm> (consultado el 29/9/17; 11, 20 hs.).

Petras, James y Veltmeyer, Henry (2009). Espejismos de la izquierda en América Latina; Lumen, México.

_____. (2003). Grito de los excluidos. Disponible en <http://www.rebellion.org/petras/> Consultado el 10/1/12, 20,25 hs.

Pigna, Felipe, El Padre Mugica y su conversión al peronismo; <http://www.elhistoriador.com.ar/cronologia/1776-1799/index.html> (consultado el 30/09/17; 18,10 hs.).

Ponce, Aníbal, [1934] (2010). Educación y lucha de clases. Buenos Aires, Imago Mundi.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2011) "Abya Yala, el descubrimiento de América". En Giarraca, Norma (comp.), Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias. Buenos Aires, Una Ventana.

Posada, Marcelo G. (1997). "Teoría y sujetos sociales. Algunas consideraciones acerca de los estudios sobre el campesinado en Argentina". En Papers 51, 73-92, UNLu – FLACSO, Argentina. <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25435/61208>. Consultado el 10/8/15; 22, 20 hs.

Puiggrós, Adriana (2013). Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Separata de Fundación Terras www.terras.edu.ar/biblioteca/4/HEAL_Puiggros_Unidad_3.pdf, de la Historia de la Educación Argentina [2006; 4ta. reimp.] tomo 1. Buenos Aires, Galerna.

_____. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire – Educación para la integración iberoamericana. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

_____. (1995). Volver a Educar. Buenos Aires, Ariel.

_____; José, Susana y Balduzzi, Juan (1988). Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina. Buenos Aires, Editorial Contrapunto.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina; <http://ecathsl.s3.amazonaws.com/antropologiaslatinoamericanas/>

1161337413. Anibal-Quijano.pdf Consultado el 3/3/15 a las 17,30 hs.

Rama, Germán (1990). Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay; Informe al CODICEN. Montevideo, OREALC - UNESCO / CEPAL.

Rancière, Jacques (2007a). El desacuerdo – Política y filosofía. Buenos Aires, Nueva Visión.

_____. (2007b). El maestro ignorante. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

_____. (1996). Conferencia pronunciada en Paraná sobre "El Estado de lo Público", con motivo de la apertura de la primera cohorte de la Maestría en Educación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Recio, Félix (2002). "Jesús Ibáñez. Teoría y práctica". En Revista Litorales. Año 1, n°1, noviembre de 2002. ISSN 1666-5945. Revista Electrónica del Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires, UBA.

Redondo, Patricia (2004). Escuelas y pobreza – Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires, Paidós.

Rezende, María Valeria (2005). Los ritmos de la vida – La pedagogía y la política en la aventura de la educación popular. Buenos Aires, Centro Nueva Tierra.

Ricoeur, Paul (2008). Hermenéutica y Acción. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Rifkin, Jeremy (1999). El siglo de la biotecnología. Barcelona, Crítica/Marcombo.

Rigal, Luis (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción del pensamiento crítico y protagonismo popular; en Suárez, Daniel y otros, Pedagogías Críticas en América Latina – Experiencias alternativas de educación popular. Buenos Aires, Noveduc.

_____. (2011). "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales". En Hiller, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D., Gramsci y la Educación: pedagogía de praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires, Noveduc.

_____. (1999). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En Francisco Imbernón (Coord.) La educación en el siglo XXI – Los retos del futuro inmediato. Barcelona, Grao.

_____. (1997). Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista; revista Crítica Educativa, N° 3, diciembre 1997, Buenos Aires.

Rockwell, Elsie (1985). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

_____ y Ezpeleta, Justa (1983). La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso. Departamento de Investigaciones Educativas. México D.F., Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

_____. (1982). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela; Departamento de Investigaciones Educativas. México D.F., Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

_____. (1980). La relación entre Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa. Departamento de Investigaciones Educativas. México D.F., Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rodriguez Brandão, Carlos (2015). "Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias". En Polifonías – Revista de Educación; Departamento Educación, Universidad Nacional de Luján, Año IV, N° 7, septiembre – octubre 2015. Luján, UNLu.

_____. (1993). Caminos Cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina. En Gadotti, M. y Torres C. (Compiladores), Educación Popular – Crisis y Perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rodríguez, Lidia M. (2015). Paulo Freire – Una biografía intelectual – Surgimiento y maduración de la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Colihue.

_____. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En Lidia Rodríguez, Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Buenos Aires, APPEAL.

_____. (2010). "Cultura política: experiencia y narración". III Encuentro

Internacional GirosTeóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario. FONCyT. Instituto de Investigaciones Gino Germani - Conicet. Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 17-19 de marzo de 2010. Pdf.

Romero Cuevas, José (2013). "El concepto de crítica en J. Habermas y A. Honnet". En Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, N° 4, enero-junio 2013; El Salvador.

Romero, A. y Giménez, M. (2003). "Hacia Otra Red Categorial en el Discurso del Arte", ponencia presentada en I Congreso Nacional de Investigación e Innovación Educativa en Artes. San Miguel de Tucumán, del 17 al 20 de septiembre de 2003.

Rorty, R. y Bello, G. (1990). El giro lingüístico – Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Rose, Nikolas (2012). Políticas de la vida. La Plata, UNIPE Editorial Universitaria.

Rozitchner, León (2001). "Un país sometido por el terror y el miedo"; entrevista para diario Página/12; Buenos Aires, lunes 22 de enero de 2001. <http://www.pagina12.com.ar/2001/01-01/01-01-22/pag13.htm>. Consultado el 2/7/05, a las 20,10 hs.

_____. (2013). Levinas o la filosofía de la consolación. Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional.

Saccomanno, Guillermo (2011). Un maestro. Buenos Aires, Planeta.

Sader, Emir (2002). "Hegemonía y contrahegemonía para otro mundo posible". En revista Contexto e Educação – Editora UNIJUI – Ano 17 – N° 65, jan/mar 2002.

Saforcada, Fernanda (2011). Imposiciones de política y movimientos de resistencia – Los sentidos de la autonomía en el campo educativo. En Gentili, Pablo et. al, Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Buenos Aires, CLACSO.

Salese, Alba, Belli, Graciela y Gennuso, Gustavo (2000). "El caso de la Fundación Gente Nueva, Bariloche, Río Negro". En "Escuela y Comunidad", publicación del Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Básica. Buenos Aires, Programa Nacional Escuela y Comunidad. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/92913/EL001178.pdf?sequence=1> Consultado el 10/5/14; a las 18,20 hs.

Salinas Amescua, Bertha (2000). "Aportes de la educación popular al proceso de democratización política". En "La Piragua", revista latinoamericana de educación y política, N° 18, Año II, CEAAL. <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto16.pdf>. Consultado el 5/10/07, a las 17,40 hs.

Sandobal, Pablo - Compilador (2010). Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina. Lima, Enviñon Editores.

Sánchez Vázquez (2007). Filosofía da praxis. Buenos Aires, CLACSO Libros.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Ediciones Trilce.

_____. (2009a). Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales. Buenos Aires, Waldhuter Editores.

_____. (2009b). Una epistemología del Sur. México, CLACSO Ediciones.

Santos Guerra, Miguel Angel (1993). Hacer visible lo cotidiano. Madrid, Ediciones Akal.

Saviani, Dermeval (1984). Escola e Democracia. São Paulo, Cortez Editora-Autores Associados.

Searle, J. "Speech Acts" (1969). Cambridge University Press.

Segato, Rita (2015). "Pedagogía de la crueldad"; diario Página/12; 29/5/15; entrevista de Verónica Gago.

Sirvent, María Teresa (2011). "La problemática de la investigación educativa"; blog de textos de psicología; <http://textosdepsicologia.blogspot.com.ar/2011/05/sirvent-m-problematica-actual-de-la.html>. Consultado el 14/8/15 a las 19,15 hw.

_____. (2006a) El Proceso de Investigación; UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional I. Buenos Aires, UBA.

_____. (2006b); "Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática". Paraná, Facultad de Trabajo Social, UNER.

_____. (2005). "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". En Revista Brasileira de Educação Nº 28. Rio de Janeiro, Autores Associados.

_____. (1999). Cultura Popular y Participación Social. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

_____. (1998). "Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". En [http://www.conviven.org.ar/bibliotecas-publicaciones/Sirvent Poder y Participacion.doc](http://www.conviven.org.ar/bibliotecas-publicaciones/Sirvent_Poder_y_Participacion.doc). Consultado el 11/12/12, a las 20,05 hs.

_____. (1994). Educación de Adultos: investigación y participación. Buenos Aires, Libros del Quirquincho;.

Svampa, Maristella (editora). 2000, Desde abajo. La transformación de las identidades sociales. Buenos Aires, Editorial Biblos, Universidad Nacional General Sarmiento.

Tamarit, José (2012). Clase Media: Cultura, mito y educación - ¿Quién educa al educador? Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____; Di Pietro, S. y Cabrera, M.E. (2002). El sentido común del maestro. Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____. (1997). "Escuela crítica y formación docente". En revista Crítica Educativa Año 1, N° 2. Buenos Aires, Erre Eme S.A.

_____. (1992). Poder y educación popular. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Ediciones Paidós.

Tedesco, Juan Carlos (2005). La educación popular hoy – Ideas para salir de la crisis. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Tenti Fanfani, Emilio (1991). "La calidad de la educación como problema; una lectura sociológica". En Calidad de la Educación. Buenos Aires, PRONATAS, Gob. Argentino/ BIRF/PNUD.

_____. (1993). Cuestiones de exclusión social y política. En Desigualdad y Exclusión de Alberto Minujin (editor). Buenos Aires, UNICEF/Losada.

Terán, Oscar (1991). Nuestros años sesentas. Buenos Aires, Punto Sur S.R.L.

Testa, Mario (1997). Saber en salud; Lugar Editorial S.A., Buenos Aires.

Thompson E. P. (1989). "Folklore, antropología e historia social". En Historia Social N° 3; Fundación Instituto de Historia Social; José Carazo, traductor. <http://www.jstor.org/stable/40340532>. Consultado el 8/9/16 a las 22,50 hs.

Torres, Carlos A. (1995). Estudios freireanos. Montevideo, Libros del Quirquincho.

Torres, Rosa María (1988). Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Universidad Nacional de La Plata; "Enseñanza e investigación en Sociología de la Educación desde la perspectiva de Guillermo Savloff". En separata del Dossier "Cien años de Ciencias de la Educación (1914-2014)/One hundred years of Educational Sciences (1914-2014). La Plata; Archivos de Ciencias de la Educación, Año 8, N° 8, 4° Época (2014). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>. Consultado el 5/10/16, a las 11,30 hs.

Vázquez, Silvia y Di Pietro, "La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico". <http://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-popular-en-la-escuela-pblica.-un-desafio-estrategico-218.pdf> Consultado el 16/7/16, a las 21,40 hs.

Veleda, Cecilia (2009). "La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática". CIPPEC, Documento de trabajo N° 32; Serie "Documento de Trabajo Escuela de Educación". Victoria, provincia de Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Vigil, Carlos J. (1989). Educación popular y protagonismo histórico – Una opción para América Latina. Buenos Aires, Editorial Hvmánitas.

Vilca, Vanesa (2008). Rodolfo Kusch: La presencia de un pensamiento seminal en Latinoamérica; conferencia; SEDICI (Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Pampa).

Villavicencio, Susana y García Raggio, Ana María (1997). "Nuevas cuestiones en torno a la ciudadanía". En Democracia, desigualdad, protesta y comunicación; Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Buenos Aires, UBA.

Vogliotti, Ana y Macchiarola, Viviana (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes; ponencia en el Congreso

Latinoamericano de Educación Superior, Universidad Nacional de San Luis, Septiembre de 2003.

Weber, Max, "El Político y el Científico"; publicación virtual del Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM); <http://www.bibliotecabasica.com.ar>. Consultada el 17/9/16, a las 18,35 hs.

Williams, Raymons (1980). Marxismo y literatura. Barcelona, Ediciones Península.

Winderbaum, Silvio (2006). Para pensar y entender Río Negro. Neuquén, Ediciones Pido la Palabra.

Wittgenstein, Ludwig (2008). Tractatus Logico-philosophicus. São Paulo, Edusp (Editora da Universidade de São Paulo).

Wright, Eric O. (1983). Clase, crisis y estado. Madrid, Siglo XXI Editores.

Yannoulas, Silvia (1996). Educar: ¿Una profesión de mujeres? Buenos Aires, Kapelusz.

_____. (1996). Educar: ¿Una profesión de mujeres? Buenos Aires, Kapelusz.

Zaffaroni, Eugenio Raúl (2017). Conferencia de prensa en defensa de la democracia; discurso de Eugenio R. Zaffaroni ante la Comisión de Derechos Humanos del Congreso de la Nación; Buenos Aires, 8 de noviembre de 2017.

Zemelman, Hugo (2010). Cartografías para el futuro. Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27, 2010, pp. 355-366.

_____. (2009). Santa Fe, Conferencia en la Universidad Nacional del Litoral.

_____ et al, (2004). "Memoria y Pensamiento". En La escuela como territorio de intervención política. Buenos Aires, CTERA.

_____. (1989). Crítica epistemológica de los indicadores. México, El Colegio de México.

Zibas, Dagmar (1993). "La pedagogía del oprimido treinta años después" (entrevista a Paulo Freire); en Propuesta educativa, Año 5, N° 9, octubre 1993. Buenos Aires, FLACSO.

Zibechi, Raúl (2009). "Progresismo y neoliberalismo". En periódico La Jornada, viernes 17 de julio de 2009; México.

DOCUMENTACIÓN Y MATERIALES AUDIOVISUALES CITADOS:

Antecedentes legislativos:

Argentina; Constitución Nacional [1949]; versión en PDF.

Documentos:

Francisco, Papa (2015). Encíclica Laudato Si', Ciudad del Vaticano.

Fundação de Cultura Cidade do Recife (1986). "Memorial do MCP". Recife, Coleção Recife – Vol. XLIX.

Manifiesto de Obispos del Tercer Mundo, 15 de agosto de 1967; versión en pdf.

MST (2005). Dossiê MST ESCOLA; Cuaderno de Educação N° 13 – Edição Especial; São Paulo.

"Saberes", Escuela de Formación Pedagógica Popular (2004), Documento para el 5to. Encuentro de Educación en Sectores Populares. Bariloche, 22 y 23 de octubre de 2004, Gente Nueva Fundación.

Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación (2007). Mujeres dirigentes indígenas – Relatos e historias de vida; Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación.

Materiales audiovisuales¹:

Herrero, Liliana y equipo (producción y realización) (2017). "Manifiesto "El arte sirve para trabar la maquinaria". Video. Voces en off: Cristina Banegas, Luisa Kuliok, Carolina Papaleo, Dolores Solá, Rita Cortese y Liliana Herrero; 19 de octubre de 2017; Realización y producción audiovisual: Gimena Tur y Majo Malvares. Grabación y edición de Sonido: Acho Estol y equipo. Publicación y administración en redes: Silvina Rouvier, Hernán Giner y equipo web. <http://tallerlaotra.blogspot.com.ar/2017/10/manifiesto-el-arte-existe-para-trabar.html>. Consultado el 11/11/17 a las 11,20 hs.

Birri, Fernando (1960). "Tire Dié"; documental (remasterizado por la RAI).

Fundación P. Osvaldo Catena (2007). Video "El Hombre Nuevo". Santa Fe, Mate Cocido Producciones.

Giudici, Cristina y Lamota, María del Carmen (1998). "Concejales por un día. Espacio de participación juvenil"; Consejo Deliberante de la Municipalidad de Santa Fe; Estudio Setúbal

1. Este proyecto contó además con referencias documentales múltiples, como videos escolares, proyectos institucionales, material fotográfico y filmográfico propio, aportado por las escuelas y por los proyectos de investigación dirigidos por este tesista. Todos ellos se sumaron al conjunto de la información primaria y secundaria, tal como ya se ha explicado.

Greca, Alcides (1917). "El último malón"; San Javier/Rosario (Santa Fe, Argentina); musicalizado por Manuel Castro (cmcastro@garnet.com.ar).

Escuela "Catamarca" (2008). Video "Testimonios y experiencias de cómo se vivió la Dictadura en el campo". Proyecto de Investigación "Educación y Ciudadanía"; Cantero, G., Celman, S. y equipo; FCE/UNER. Paraná, José Basgall, filmación y edición.

Escuela Raymundo Peña (1995). Video "Grupos de Apoyo y Recuperación"; San Fe, Argentina, Grupo Mate Cocido de Santa Fe ("crudo" sin editar).

Escuela Raymundo Peña (1992). Video "Historias de un día". Santa Fe, Grupo Mate Cocido de Santa Fe; editado y musicalizado por Germán Cantero (h.).

Redondo, Patricia y Thisted, Sofía (investigadoras) (2002). "Caminar rompiendo esquemas", video realizado por el "Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares" de SUTEBA. Buenos Aires, SUTEBA.

**CURRICULUM VITAE de:
Germán Roberto Cantero**

**ANEXO AL CUERPO
PRINCIPAL DE LA TESIS**

1. Datos personales
2. Estudios universitarios de grado y postgrado
3. Otros estudios que se consideran relevantes
4. Actividades académicas actuales
5. Antecedentes en docencia y otras funciones académicas en postgrado
6. Antecedentes de docencia universitaria de grado
7. Antecedentes en investigación educativa
8. Direcciones de tesis y asesoramiento a investigadores noveles
9. Publicaciones
10. Membresía en comités de revistas universitarias
11. Antecedentes en materia de planificación y gestión
12. Comisiones y trabajos especiales realizados en el ejercicio de funciones públicas, académicas y de investigación
13. Dictado de cursos y conferencias y participación en paneles (a partir de la normalización universitaria post-dictadura)
14. Becas obtenidas por concurso
15. Participación en jurados universitarios, congresos, seminarios y otros eventos similares

1. Datos personales.

Fecha de nacimiento: 5 de abril de 1945

Documentos: L.E. N° 5.951.900 - Pasaporte argentino N° 05951900M

Dirección Particular: Bavio 377 - (3100) Paraná - Entre Ríos

Telefax (54-343) 4318194 - E-mail: canterogerman@gmail.com

2. Estudios universitarios de grado y postgrado.¹

- Licenciado en Ciencias de la Educación; Universidad Nacional del Litoral (Arg.), 1967.
- Profesor en Ciencias de la Educación; Universidad Nacional del Litoral (Arg.). 1969.
- Estudios de postgrado en Administración para el Desarrollo (Administración Pública). Escuela Interamericana de Administración Pública. Fundación Getúlio Vargas. Río de Janeiro. 1970.
- Estudios de posgrado en Administración de Proyectos de Educación Superior. Escuela Interamericana de Administración Pública. F.G.V. Río de Janeiro. 1985.
- Especialización en Administración Universitaria. Organización Universitaria Interamericana (OUI). Québec, Canadá, 1985.

3. Otros estudios que se consideran relevantes.

- Participación por Argentina (junto a dos colegas) en el 1er. Seminario-Taller de Formación de Formadores en Planeamiento y Administración de la Educación, para América Latina y el Caribe (45 días). UNESCO; Santiago de Chile, 1989.
- Seminario de "Análisis del Discurso Político en Educación", Universidad de Buenos Aires, primer cuatrimestre de 2000.

1. Tesis de doctorado concluida y presentada para su evaluación. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (Eximido por antecedentes del cumplimiento de los requisitos previstos para el Programa de Doctorado –Res. N° 1342 del 17/7/01).

4. Actividades y pertenencias académicas actuales.

- **En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos:**

Docente y miembro del Comité Académico de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria.

Miembro del Consejo Académico de la Maestría y Especialización en Educación y Desarrollo Rural.

- **En el Departamento Educación de la Universidad Nacional de Luján:**

Profesor Extraordinario Consulto.

5. Antecedentes en docencia y otras funciones académicas en postgrado

- *Profesor del curso de postgrado extracurricular "Los sentidos del currículo universitario en el contexto de la UNRC. Elementos para su análisis"; Universidad Nacional de Río Cuarto, octubre de 2017.*
- *Profesor de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, septiembre de 2015; febrero de 2012 y marzo-abril de 2010 (en acuerdo con la Universidad Autónoma de Entre Ríos).*
- *Profesor del Curso de postgrado extracurricular: "La Práctica Docente como integración de las tareas académicas en la Universidad, un abordaje interdisciplinario"; Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesor Extraordinario Visitante, 2014.*
- *Profesor de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, (Seminario de orientación "La institución escolar en contextos políticos, económicos y sociales: instituciones, sujetos y prácticas"); Buenos Aires, abril/mayo de 2011 y Tilcara (Jujuy) mayo/junio de 2012.*
- *Profesor de la Maestría y Especialización en Educación y Desarrollo Rural de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Seminario "Educación Popular en la Escuela Pública"; noviembre de 2010.*

- *Profesor de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, para desarrollar Módulo sobre Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas; proyectos de investigación en curso y otros temas; entre los años 1999 y 2010.*

- *Profesor invitado al Postgrado de Especialización en Gestión de Instituciones Educativas de la ANEP (República Oriental del Uruguay); Montevideo, mayo de 2010.*

- *Profesor de la Carrera de Especialización en Gestión de la Educación (Módulo "Planificación para la gestión de instituciones y sistemas educacionales") de la Universidad Nacional de Luján (2006).*

- *Profesor invitado por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Resistencia, para la Maestría en Docencia Universitaria; segundo cuatrimestre 2005.*

- *Profesor invitado por la Universidad Nacional de Jujuy para la Especialización en Docencia Superior (Planificación y organización en el nivel superior); S.S. de Jujuy, septiembre de 2004.*

- *Profesor invitado por la Universidad de Buenos Aires para la Maestría y Carrera de Especializaciones en Política y Gestión de la Educación Superior –Módulo: "Principales Problemas del Planeamiento en Educación Superior; septiembre - octubre de 2003.*

- *Profesor invitado por la Universidad Nacional de Río Cuarto para la Maestría en Educación y Universidad; Módulo 7: Políticas y gobierno universitario; noviembre de 2001.*

- *Profesor por la Universidad Nacional de Río Cuarto para el dictado de la segunda parte del Módulo "Políticas, Planeamiento y Gestión Institucional", julio de 2001 y de 1997.*

- *Profesor invitado de la Maestría en Educación Superior Universitaria, Seminario de Planeamiento Universitario; Módulo sobre "Procesos de Planificación en la Universidad"; Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, septiembre de 1997 y Universidad Nacional del Sur (Convenio), Bahía Blanca, diciembre de 1999.*

- *Profesor de la Maestría en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos de Inversión (Universidad Nacional de Córdoba, Gobierno de la Provincia de Córdoba y Consejo Federal de Inversiones). Responsable del Módulo Educación; Promociones 1996 y 1995.*
- *Profesor a cargo del 2do. Módulo del Curso de Postgrado "Seminario sobre problemas socio-políticos de la educación superior", de la Universidad Nacional de Luján, en el marco del Programa de Formación en Docencia Universitaria; mayo y junio de 2000.*
- *Dirección de tesis de maestrandos y doctorando de las Universidades Nacionales de Entre Ríos, Luján, Comahue, del Sur, Río Cuarto y Quilmes (Ver detalle en ítem 8).*
- *Miembro Titular de la Comisión de Admisión a la Maestría en Educación; Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (2001/02; 2004/05; 2005/07).*
- *Miembro de la Comisión Ad-hoc del Consejo Directivo para el otorgamiento de becas de cuarto nivel.*
- *Participación como miembro titular de tribunales en defensas de tesis de maestría de las universidades nacionales de Entre Ríos, Luján, Comahue, del Litoral y Córdoba (entre 1996 y 2017).*

6. Antecedentes de docencia universitaria de grado:

- *Profesor Titular Ordinario de Planeamiento de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Administración Escolar. Otras asignaturas a cargo: Administración Escolar (Gobierno, organización y gestión de las instituciones escolares, cuatrimestral) y Taller de Planeamiento II; ambos de la Licenciatura con Orientación en Administración y Planificación de la Educación (1986 - 2011).*
- *Profesor Titular Ordinario de Planeamiento y Organización de la Educación en el Departamento Educación de la Universidad Nacional de Luján y profesor*

responsable del Seminario de "Organización y Administración de Sistemas e Instituciones Educativas", (Lic. en Cs. de la Educ.; Orientación Planeamiento y Organización de la Educación); ambas cuatrimestrales (2002 – 2011).

- *Profesor Titular Interino, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER; cátedras de Política y Administración de la Educación y de Planeamiento de la Educación (1984/85).*
- *Profesor Titular Interino, Departamento de Educación, UNLu, asignatura "Planeamiento y Organización de la Educación" y Seminario de "Administración de Sistemas e Instituciones Educativas" (1995/02).*
- *Profesor Titular (contratado) por la Universidad Nacional del Litoral en la Licenciatura en Gestión Educativa (Carrera a distancia): Módulo Organización de las Instituciones Educativas, 2003/04, y en la Licenciatura en Educación Especial (Carrera a término): Módulo sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación de Proyectos Educativos. Santa Fe, 2001/02.*
- *Profesor Adjunto, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Santa Fe (Argentina): Cátedra de Administración I (Administración General), 1980/84.*
- *Profesor Adjunto Interino; Facultad de Ciencias de la Educación, UNL/UNER, 1971/75: Cátedras de Planeamiento de la Educación; Planificación Educacional (Curso para Graduados); Política y Administración de la Educación y Seminario sobre Técnicas de Planeamiento y Análisis de la Gestión Administrativa en Educación.*

7. Antecedentes en investigación educativa:

- *Evaluado con Categoría 1 de investigador, desde 1998.*
- *Ternado por la Facultad de Ciencias de la Educación para el Premio Houssay a la trayectoria como investigador, instituido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. (Años 2009 y 2010).*
- *Dirección del Proyecto de Investigación: "Educación y ciudadanía. Alternativas y resistencias a la exclusión social" (Co-directora: Susana Celman). Informe Final aprobado en 2009.*
- *Dirección del Proyecto de Investigación "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía - Argentina: determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica", como parte del Programa de Investigación "Las reformas educativas de los '90: modernización escolar y constitución de una nueva ciudadanía", (Co-dirección: Prof. Susana Celman); acordado entre la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad de Valencia, España en 1998. Proyecto inscripto en el Grupo de Trabajo: Educación, Trabajo y Exclusión Social de CLACSO (Coordinado por Gaudêncio Frigotto y Pablo Gentili). Informe Final aprobado en 2005.*
- *Director del Proyecto de Investigación "Exclusión social y producción cultural" – Res. CD. 148/02 (10/9/2002) Co- directora: Mg. Susana Berger – Facultad de*

Ciencias de la Educación de la UNER (Último tramo de la investigación, por fallecimiento de su directora, Prof. Nélica Landreani).

- *Dirección del Proyecto de Investigación sobre "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas"; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1994/98 (Co-dirección: Prof. Susana Celman). Publicado como libro en 2001.*
- *Dirección de la investigación sobre "Las actitudes de padres y docentes en relación con el aprendizaje escolar" (Una investigación sobre la discriminación y segmentación escolar en las escuelas de la ciudad de Paraná); proyecto subsidiado por el CONICET, 1986/89 (Co-dirección: Prof. Susana Celman). Publicado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER en 1990.*
- *Asesor de Proyectos de Investigadores Noveles, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.*
- *Miembro de la Comisión Asesora en Investigación – Facultad de Ciencias de la Educación – UNER (2002/2006).*
- *Evaluador externo e interno para proyectos de investigación de las universidades nacionales de Buenos Aires (UBACYT); Entre Ríos (Facultad de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, y Facultad de Trabajo Social), Formosa, del Litoral; Luján y Rosario; UADER, FONCYT y CONICET.*
- *Diversas evaluaciones internas en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) y en el Departamento de Educación (UNLu).*
- *Evaluador Externo de la Secretaría de Ciencia y Técnica del Rectorado de la Universidad Nacional del Litoral (ad honorem) para proyectos de investigación en temas de política, planeamiento, organización educativa y metodología de la educación. 1990/91.*
- *Evaluador externo de postulantes a becas para investigación en Dirección de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Entre Ríos. 1986/87 y 1991/92.*
- *Dirección y Co-dirección de becarios (iniciación y perfeccionamiento) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, durante el período 1984/1989, con la Lic. María Teresa Sirvent y el Lic. Emilio Tenti Fanfani (con este último sólo en 1987).*

8. Direcciones de tesis y asesoramiento a investigadores noveles:

Tesis concluidas y aprobadas:

- *Dirección de la tesis de doctorado: "Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos"; Doctorado en Ciencias Sociales; Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos; Mg. Gabriela Andretich, defendida y*

aprobada con calificación diez. Noviembre de 2015.

- *Dirección de la tesis de maestría: "La autogestión escolar, en escuelas públicas de nivel medio de sectores populares, como pedagogía liberadora para la construcción de la igualdad social"; Prof. Giacomo Ponta, Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades; orientación en Evaluación e Investigación Educativa, de la Universidad Nacional de Quilmes. Defendida y aprobada en 2011.*
- *Dirección de la tesis de maestría "Planeamiento y la gestión universitaria: el caso de Ingeniería Pesquera en la U.T.N." (Trelew), Lic. María Consuelo Hernaiz; Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue. Defendida y aprobada con calificación diez (10) el 17/10/07.*
- *Dirección de la tesis de maestría: "Un análisis cualitativo en escuelas polimodales públicas de Rafaela, a partir de procesos decisorios de elección de las modalidades"; Gabriela Andretich, Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (presentada en 2006). Defendida y aprobada con calificación diez (10) el 14/9/07.*
- *Dirección de la tesis de maestría "El paso de egresados docentes de nivel terciario por la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el contexto de las políticas nacionales de articulación de los dos subsistemas de la educación superior: incidencias en su formación" de la Lic. Iris Mariel Richmond; Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue. Defendida y aprobada con calificación diez (10) en el año 2006.*
- *Dirección de la tesis de maestría "Problemas de la deserción en el Primer Año de la Universidad", Ing. María Itatí Gandulfo; Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.*
- *Dirección de la tesis de maestría "La autonomía institucional en escuelas de Educación General Básica del Conurbano Bonaerense en el contexto de la Ley Federal de Educación", Lic. Andrea Corrado Vázquez; Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, 2002.*
- *Dirección de la tesis de maestría "Las condiciones de viabilidad para la aplicación del método de Planeamiento Estratégico Situacional en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral; la influencia de la formación universitaria (disciplinaria-profesional) en los dirigentes universitarios", Lic. Rubén Zárate;*

Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue.

- Dirección de la tesis de maestría "Escuela Pública: Diversidad y **Exclusión en Formosa**", Prof. Mario Olmedo; Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Concluida y aprobada con Distinguido en 1998 (Tribunal: Dra. Adriana Puiggrós y Dra. Violeta Nuñez). Publicada con formato de libro y presentada por este Director y la Dra. Adriana Puiggrós en el ámbito de la Universidad Nacional de Formosa, 2001.

Asesoramiento a investigadores noveles:

- "Adolescencia y política. Un estudio sobre las representaciones sociales acerca de la política, en los adolescentes de Paraná. 2008 / 2009"; Director: Lic. Ignacio González Lolwy; Co-director: Lic. Esteban Castaño; Universidad Nacional de Entre Ríos (2008/2011).
- "La utilización de Sistemas de Información Geográficos para el análisis situacional de problemáticas educativas. Selección de casos de la EGB3 del Departamento Paraná"; Directora: Mg. Gabriela Andretich, Co-directora: Lic. Virginia Kummer; Universidad Nacional de Entre Ríos (2008/2010).

9. Publicaciones:

- *América Latina: pedagogía de un presente (con foco en Argentina), 2016; en Formación como cuestión de gestión, Ana Vogliotti, compiladora; UniRío Editora, UNRC, Río Cuarto. ISBN: 978-987-688-185-2, pp.43-113.*
- "Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de la educación pública y popular"; "Polifonías" Revista de Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján; Año IV, N° 7; septiembre - octubre de 2015; ISSN: 2314-0488, pp. 101-131.
- "América del Sur: educadores interpelados por su presente"; Revista Novedades Educativas; Año 24, N° 262, octubre 2012. ISSN 0328-3534, pp. 6-10.
- *Educación y ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social (en colaboración); en revista Ciencia, Docencia y Tecnología Año XXII, noviembre 2011; UNER, Concepción del Uruguay, ISSN 0327-5566, pp.9-54.*
- "Prácticas institucionales y derecho a la política"; Revista Novedades

Educativas; Año 22, N° 240|241, Buenos Aires, diciembre 2010/enero 2011. ISSN 0328-3534, pp. 60-65.

- "Sostener proyectos institucionales en escuelas 'patas arriba"; Revista *Novedades Educativas*; Año 21, N° 228|229, diciembre 2009/enero 2010. ISSN 0328-3534, pp. 4-12.
- "Entre censos y disensos, el derecho a la educación" en *Revista 200 Años de la Educación Entrerriana*; Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos; Paraná, 2010, pp. 40-41.
- "Políticas de acción afirmativa en educación: ¿políticas de quiénes y para qué? Reflexiones para debatir los términos de la cuestión y barajar de nuevo"; en revista *Itinerarios educativos*, la revista de INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral; Año 3, n° 3, Santa Fe, Argentina, 2009. ISSN 1850-3853, pp. 60-68.
- "Hacia una educación ciudadana alternativa" (en colaboración); publicado en los *Anales del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*; Núcleo Educación para la Integración – Asociación Universidades Grupo Montevideo – Universidad Federal do Río Grande do Sul; Porto Alegre; junio de 2008, ISSN en trámite (pp 93-98).
- "Para un tiempo inesperado, una educación inesperada"; artículo publicado en la revista digital *TRABALHO NECESSARIO*, Año 5, N° 5; de la Universidad Federal Fluminense, Niteroi, Brasil, 2007, ISSN 1808-799X, pp. 1-25.
- "Escuela Pública, popular y democrática: una perspectiva a construir; revista *Cuadernos de Educación*, Año V, N° 5; Centro de Investigación "María Saleme de Bournichon"; FFyH, UNC; Córdoba, junio de 2007; ISSN 2344-9152, pp.19-37.
- "Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera"; capítulo de libro en *Igualdad y educación – Escritura entre (dos) orillas*; Pablo Martinis y Patricia Redondo (compiladores); Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2006. ISBN10 987-21954-9-8, pp.205-223.
- "Reformas Educativas y ciudadanía (para pensar en el contexto de una nueva Ley de educación)"; artículo en colaboración publicado en la revista "Ciencia, Docencia y Tecnología" N °33, Año XVII, UNER, Concepción del Uruguay, 2006, ISSN 0327-5566, pp. 13-45.
- "La educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar"; disertación en panel; en *anales del Segundo Congreso Internacional de Educación*, publicados con el título "La formación docente – Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo; Ediciones UNL, Santa Fe, 2004. ISBN 987-508-333-X, pp. 195-202.
- "El derecho a la política comienza en otra escuela"; disertación en panel; *anales del Primer Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación*, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, septiembre de 2002; publicados con el título "En tiempos de adversidad: Educación Pública" y compilado por Ana Vogliotti y Marhild Cortese; 1ra. Edic. Río Cuarto, UNRC, 2004, ISBN 950-665-275-9, pp. 83-88.

- *Gestión escolar en condiciones adversas – Una mirada que reclama e interpela (libro en coautoría); Santillana, Buenos Aires, 2001. ISBN 950-46-0998-8.*
- *Educación con Excluidos: Conciencia como Praxis – Lucha y Convivencia, Documento preparado con motivo de mi intervención en el Panel La Crisis de la Educación – Exclusión, violencia y marginalidad, II Congreso de Investigación Educativa, Universidad del Comahue, , publicado por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue en soporte magnético (CD); Cipolletti, octubre de 2001, ISBN 950-9859-72-9.*
- *Educación Política y Exclusión Social – Significatividad político-pedagógica de cinco discursos; ponencia presentada en el II Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue; publicado por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue en soporte magnético (CD), Cipolletti, octubre de 2001, ISBN 950-9859-72-9.*
- *“La gestión escolar en condiciones adversas”; artículo en colaboración publicado en la revista “Ciencia, Docencia y Tecnología”, Nº 21, de la UNER, Año XI, Concepción del Uruguay, 2000, ISSN 0327-5566, pp. 57-109.*
- *La gestión escolar en condiciones adversas: contradicciones del poder y futuros posibles; capítulo de libro en Reformas Educativas en Argentina y Canadá – Trama social, gestión y agentes de cambio, Thomas Fleming y Silvia Novick (Compiladores); Biblioteca Norte Sur, Buenos Aires, 2000, pp. 53-106.*
- *La Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Escuelas que Interpelan, Orientan y Reclaman; revista da Faculdade de Educação, UNICAMP, Vol. 8, nº3, março, 1999, ISSN 0103-7307, pp. 81-109.*
- *“La Gestión Escolar en Condiciones Adversas” (Síntesis de una investigación), en Revista IRICE, CONICET-UNR, Nº 13, Rosario, 1999, (en coautoría), ISSN 0327-392X, pp. 31-54.*
- *Las Actitudes de Padres y Docentes en Relación con el Aprendizaje Escolar (Una investigación sobre la segmentación educativa en las escuelas primarias de la ciudad de Paraná), libro en coautoría FCE/UNER, Paraná, 1998.*
- *“Dime con qué evaluación andas y te diré hacia qué universidad caminas”, texto completo en Revista Crítica Educativa, Año 3, Nº4, Buenos Aires 1998, ISSN 0328-7130, pp. 15-22 y en revista Voces Nº 20 de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Septiembre 1998, 33-44.*
- *“La Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Sentido político-teórico de una estrategia metodológica”, IIICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, Año VII, Nº 12, agosto de 1998. ISSN 0327-7763, pp. 17-24 (Publicada también en los anales del III Simposium Internacional sobre Investigación-Acción y Prácticas Educativas Críticas, Universidad de Valladolid, España, noviembre de 1997.*
- *Serie de artículos (8) mensuales con extractos de la investigación sobre la*

Gestión Escolar en Condiciones Adversas, dentro un ciclo de Capacitación Directiva y Organización Institucional (a distancia) organizado por la Revista Novedades Educativas durante 1999, ISSN 0328-3534.

- *"Modelos Participativos en Educación - Experiencias provinciales y de la MCBA, Argentina"; PRONATASS/ MCE; Buenos aires, 1991.*
- *"La Transformación y la Innovación de la Educación en las Provincias y en la MCBA; PRONATASS /MCE, 1992.*
- *"Aproximación al estado de la Planificación Educativa en las Provincias Argentinas y en la MCBA, al cabo de 8 años de gestión democrática. Aportes para la construcción de un modelo emergente"; PRONATASS / MCE, Buenos Aires, 1991.*
- *Análisis de las Condiciones de Viabilidad del Plan de Transformación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE). Aportes desde una perspectiva estratégica de planificación y gestión educativa. PRONATASS/MCE; Buenos Aires, 1991 (circulación restringida).*
- *Evaluación de los Avances en la Ejecución del Proyecto Principal de Educación. Logros y Obstáculos (1988/89). Plan Nacional de Acción 1990/91 y Anticipo de Lineamientos Políticos y Estratégicos a Mediano Plazo 91/95. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, IV Reunión PROMELAC, Quito, 1991. Documento de la Dirección General de Planeamiento Educativo del MCE (Colaboración en su elaboración y redacción como consultor de la UNESCO).*
- *Propuesta de Actualización e Integración de Enfoques y Metodologías en Planificación Educativa; en oportunidad de una nueva sucesión democrática de los gobiernos provinciales en Argentina; PRONATASS/MCE, Buenos Aires, 1991 (Documento de circulación limitada).*
- *Aportes de la investigación a la planificación y gestión educativas. Propuestas para su articulación; PRONATASS/NCE, Buenos Aires, 1991 (Documento de circulación limitada).*

Otras publicaciones y trabajos anteriores vinculados con:

- *Desarrollo regional: 1984, 1975, 1970, 1969.*
- *Problemática de integración latinoamericana: 1970.*
- *Diagnósticos de situación educativa, social y cultural: 1975, 1974, 1973, 1968.*
- *Planeamiento universitario: 1973.*
- *Planeamiento curricular (a nivel privado): 1980.*
- *Proyectos de promoción social, comunitaria y educativa: 1985 y 1975.*

10. Membresía en comités de revistas universitarias:

- *Miembro del Consejo Asesor de la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de Entre Ríos.*
- *Miembro del Consejo Académico de "Polifonías", revista de educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.*
- *Miembro del Consejo Asesor de la revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA.*
- *Miembro del Comité Científico de la Revista Contextos de Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.*
- *Miembro del Comité Académico de Cuadernos de Educación, revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, "María Saleme de Bournichon", de la Universidad Nacional de Córdoba.*

11. Antecedentes en materia de planificación y gestión:

* *En relación con planificación y gestión general y educativa:*

- *Consultor del PNUD (Proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo) en el Subprograma 5 MCE/BIRF de Fortalecimiento a la Gestión Educativa; Buenos Aires, 1991. En tal carácter, se realizaron estudios a nivel de las provincias argentinas y de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires sobre la marcha de las experiencias de innovación educativa; los modelos de participación en educación y la evolución de los estilos de planificación y gestión a partir del retorno a la democracia (1983). También se produjo una evaluación sobre las condiciones de viabilidad de distintos programas de transformación pedagógica, impulsados por el Ministerio de Cultura y Educación. Finalmente y en el mismo año, se elaboraron documentos con propuestas de actualización en planificación educativa para equipos tecnológicos, y de aprovechamiento de la investigación educativa universitaria en la toma de decisiones políticas y técnicas.*
- *Consultor de la UNESCO para cooperar con el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en la evaluación de la marcha del "Proyecto Principal de Educación" en la Argentina, (Feb./Marzo 1991).*
- *Técnico y funcionario de organismos de planificación general y de planificación y gestión educativa en la Provincia de Entre Ríos y en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, desde mi egreso de la Universidad hasta abril de 1995, con interrupción forzosa entre 1976 y 1983.*

*** En relación con el planeamiento y la gestión universitaria:**

- *Asesor de la Comisión de Planeamiento para la elaboración del Plan de Desarrollo de la UNER (2006-2010).*
- *Consejero directivo por el Claustro Docente (períodos 2006 – 2010 y 2010 – 2011).*
- *Consejero Superior, por Claustro Docente, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (1986/87).*
- *Consejero Normalizador Consultivo Académico y Universidad Nacional de Entre Ríos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (1984/86 y 1992 /93, respectivamente).*
- *Miembro del Consejo de Investigaciones Científicas, Técnicas y Formación de Recursos Humanos del Rectorado de la UNER (1984/87).*
- *Jefe de División SOCIOHISTORICAPOLITICA, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (2002/2003.)*
- *Jefe del Departamento Sociedad y Educación (coordinación académica de las áreas de cátedra de socio- política y planeamiento y administración de la educación) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER (1984/85).*
- *Secretario Técnico del Departamento de Sociopolítica de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1973/75.*

*** En relación con el planeamiento en el ámbito cooperativo:**

- *Jefe de Planificación y Organización del Banco BICA Coop. Ltda., Casa Central, Prov. de Santa Fe, Argentina; 1978/83.*

12. Comisiones y trabajos especiales realizados en el ejercicio de distintas funciones públicas, académicas y de investigación:

- *Evaluador externo del proyecto de Maestría en Educación y Universidad, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto; (evaluación realizada a solicitud de esa Universidad y en función de sus normativas de acreditación internas) 1998.*
- *Evaluador externo del Proyecto de Maestría en Planeamiento y Gestión de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue; (evaluación realizada a solicitud de esa Universidad y en función de sus normativas de*

acreditación internas), 1992/93.

- *Profesor invitado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), para el intercambio de investigaciones y experiencias (Proyecto de investigación sobre gestión escolar en la Universidad Nacional de Entre Ríos). Diciembre de 1993.*
- *Invitado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España para observar los programas gubernamentales de compensación educativa en la ciudad de Madrid y en la Provincia de León. Noviembre/Diciembre de 1993.*
- *Integrante de la delegación argentina a Colombia (UNICEF, Poder Legislativo Nacional, MCE y ministerios provinciales de educación, partidos políticos, etc.), invitada para observar el desarrollo del Proyecto Escuela Nueva de ese país. Octubre de 1993.*
- *Representante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER en los encuentros especiales llevados a cabo en Luján y Tucumán, entre Escuelas, Departamentos y Facultades de Ciencias de la Educación, para proyectar un sistema nacional y cooperativo de postgrado en el área; (1987).*

Participación en otras comisiones y trabajos especiales, anteriores a 1987, vinculados con:

- *Desarrollo regional (1975) y planeamiento regional - Paraná/Santa Fe - (1970).*
- *Reorganización de las jurisdicciones departamentales en la Provincia de Entre Ríos (1972).*
- *Asistencia técnico- financiera a la Provincia (1971 y 1972).*
- *Estudios de factibilidad de creación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (1972/73) y de planeamiento universitario (Universidad Nacional del Litoral, 1971 y Universidad Tecnológica Nacional, 1969).*
- *Planificación de servicios de minoridad (1974).*
- *Educación a distancia (1970).*
- *Planeamiento curricular (1972/73).*

13. Dictado de cursos y conferencias y participación en paneles (a partir de la normalización universitaria post-dictadura):

- *Expositor en el panel 10 "Resistencias y alternativas transformadoras en contextos adversos", en el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina "La regulación del trabajo docente y la formación docente en el siglo XXI"; Facultad de Filosofía y Letras; UBA, 30 de noviembre de 2017.*

- Expositor en el panel "Trabajo docente y diversidad, superando modelos", en el X Seminario Internacional de la Red ESTRADO, en Salvador de Bahía, agosto de 2014.
- **Expositor en las Jornadas Regionales Preparatorias del Congreso Provincial "Por un Movimiento Pedagógico Latinoamericano";** AGMER – CTERA/CTA; Paraná y Gualeguay, septiembre 2014.
- Expositor en el panel "La educación en el nuevo escenario latinoamericano" en el marco de las IV Jornadas Nacionales de la Asociación de Graduados en Ciencias de la educación (AGGE). Facultad de Filosofía y Letras -UBA- Buenos Aires, 5 de diciembre de 2011
- Expositor en el panel "Organizaciones sociales, trabajo docente y experiencias pedagógicas alternativas" en el Primer Seminario Nacional de la red ESTRADO Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, 7 de noviembre de 2011
- Expositor en el panel Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Debates e Interrogantes organizado por la Coordinación de las Carreras Licenciatura y Profesorado en ciencias de la educación en el marco del Programa Desarrollo de Carreras de Grado. Universidad Nacional de Luján, Luján, 1° de setiembre de 2011
- Conferencista en el Simposio "Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos- Paraná, 25 de agosto de 2011
- Expositor en el Panel de Lanzamiento de la 3era. Edición de la Revista "Mal de ojos" de la Carrera en Comunicación Social (FCE –UNER), Junio 2009
- Expositor en el panel denominado: "Gobierno de la educación, organización y gestión de las instituciones educativas", en el marco del III Congreso Internacional de Educación "Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina"; Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias; Santa Fe, 5, 6 y 7 de agosto de 2009.
- Expositor en las Jornadas de Pensamiento Latinoamericano organizadas por el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos, sobre "La formación docente en el MST"; octubre de 2008.
- Panelista y integrante de mesa redonda en el III Encuentro Internacional de Investigadores de Política Educativa – Núcleo Educación para la Integración –Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM); Universidad Federal de Río Grande do Sul – Porto Alegre, julio de 2008.
- Panelista en el II Seminario Internacional de la Maestría en Educación de la UNER, sede Ushuaia; panel "Educación y Responsabilidad Social", 7 de septiembre de 2007.
- Expositor en el Simposio "La Administración de la educación como objeto de estudio y de formación"; en las Jornadas académicas de "Ciencias de la Educación: 50 años haciendo historia", Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 29 de noviembre de 2007.

- Expositor en el "Encuentro sobre Formación Universitaria en Educación y las Necesidades de la Educación Pública"; Foro Mundial de Educación Temático "Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos", 4 y 5 de mayo de 2006; Buenos Aires.
- Expositor en el Seminario Taller "La inclusión socioeducativa" (Módulo III) organizado por el UNTER, Seccional Cipolletti, Río Negro; 2006.
- Disertante en el III Encuentro Provincial "Prácticas Docentes en Contextos Institucionales Críticos"; Consejo General de Educación – Asociación de Maestros de Montecarlo; Montecarlo, Misiones, 5 de septiembre de 2006.
- Representante institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER en II Encuentro Nacional de Ingreso "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad"; UNER/UADER; 19, 20 y 21 de octubre de 2006.
- Participante en las Segundas Jornadas de Difusión de Investigación y Extensión (INEX 2005 de la UNER, Concordia, Entre Ríos, 9 y 10 de junio de 2005.
- Expositor en el Panel "Reflexiones en torno a la metodología de la investigación: perspectivas y trayectorias"; Jornadas de Proyectos de Investigación en el marco de la muestra integral 2005 "Facultad Abierta", 20 de octubre de 2005.
- Expositor en la Jornada de Presentación de Experiencias "La Innovación Educativa en Contextos Adversos"; organizado por la Universidad Nacional de Lanús; 7 de octubre de 2005.
- Miembro de la Comisión Académica y expositor en las IV Jornadas de Investigación en Educación "Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas", realizadas por Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, 5 de agosto de 2005.
- Expositor en el panel denominado "Docencia en contextos de pobreza y exclusión"; 2do. Congreso Internacional de Educación "La formación docente, evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo"; Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral; 20, 21 y 22 de octubre de 2004.
- Coordinador – Expositor en "Encuentro de Experiencias de Educación Popular en la Escuela Pública"; organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y la Mutual A.M.M.SA.FE., en la ciudad de Santa Fe, 2 y 3 de abril de 2004.
- Disertante en el Cuarto Foro Educativo Regional en Defensa de la Educación y la Cultura, (Región Noroeste); Castelli, Chaco, agosto de 2004.
- Disertante en el 5to. Encuentro de Educación de Sectores Populares "Educación Popular y Humanización"; Fundación Gente Nueva, Bariloche, 22 y 23 de octubre de 2004.
- Disertante en el taller de las Segundas Jornadas de "Educación y Pobreza";

organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República; Montevideo, 19 y 20 de noviembre de 2004.

- *Panelista en las Primeras Jornadas de Facultades, Escuelas y Departamentos de Educación de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires; panel: "Campo de formación profesional: espacios de interpelaciones mutuas"; Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 22 de agosto de 2003.*
- *Disertante en el 4to. Encuentro de Capacitación de Equipos Directivos y Supervisores: "La escuela pública, popular y democrática: una construcción posible"; organizado por la Secretaría de Cultura y Educación de SUTEBA; sedes San Isidro y Pergamino; 18 de septiembre de 2003.*
- *Expositor en las Jornadas de debate sobre "Orientaciones de la Formación, Espacios Profesionales y Relaciones Laborales", organizadas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, octubre/noviembre de 2003.*
- *Moderador en la 4ª Reunión Anual del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" de la CLACSO y expositor en la reunión de la Red ESTRADO (mismo ámbito); los días 29 y 30 de abril y 1º de mayo de 2003, en Buenos Aires. .*
- *Panelista en el "I Congreso Nacional de Educación: En tiempos de adversidad: educación pública", organizado por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, 13 de septiembre de 2002.*
- *"Pedagogía de la infancia sin infancia o la educación de los excluidos", Panel organizado, dentro de un ciclo de eventos en homenaje a Paulo Freire a cinco años de su muerte, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, Paraná, 24 de junio de 2002.*
- *Panelista en las Jornadas Internacionales de Investigación sobre Universidad. Dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales; a realizarse en la Universidad Nacional de Río Cuarto entre el 13 y el 15 de junio de 2002.*
- *Participante en calidad de organizador del II Encuentro de Interuniversitario sobre docencia e investigación en cátedras de Política, Planeamiento y Administración de la Educación; 2 y 3 de mayo de 2002; Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.*
- *Participación en la II Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (Grupo de Trabajo: Educación, Trabajo y Exclusión Social); CLACSO, Guadalajara, México, noviembre de 2001.*
- *Participación, en calidad de Coordinador, del Seminario Internacional "Educación y Emancipación Intelectual" de apertura de la Cohorte 2001-2002 de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos; Paraná, 20 y 21 de abril de 2001.*

- *Coordinador de la Mesa Redonda: Democracia, ciudadanía y reformas educativas: cuestiones para pensar el trabajo docente; Segunda Reunión Anual del GT – Educación, Trabajo y Exclusión Social de CLACSO, Buenos Aires, 14, 15 y 16 de noviembre de 2000.*
- *Participante de la Mesa Redonda "Las políticas educativas en el neoliberalismo", dentro del Ciclo "El Neoliberalismo y su impacto en la sociedad argentina", organizada por el Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu, el 27 de septiembre de 2000.*
- *Panelista en jornadas de capacitación docente organizadas por CTERA (Central), Agmer/Ansafe (Paraná), SUTEBA (Buenos Aires) y SUTE (Mendoza) en distintos eventos entre 1998/2000).*
- *Ponente sobre los avances del actual proyecto de investigación (Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía) en el II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías", organizado por la Universidad de Buenos Aires; 26,27 y 28 de julio de 2000.*
- *Ponente en las II Jornadas Internacionales de Educación "Malestar docente, crisis y alternativas"; Facultad de Ciencias de la Administración, UNER, Concordia, septiembre de 1999.*
- *Panelista en el 2º Encuentro preparatorio ¿Quién evalúa a los evaluadores? de las Jornadas de Evaluación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, junio de 1999.*
- *Expositor invitado al 1er. Encuentro de Jóvenes Investigadores de la UNER, Paraná, junio de 1999.*
- *Profesor invitado para desarrollar un Seminario sobre Planeamiento Estratégico de Universidades, en la Universidad de la Patagonia Austral, Río Gallegos, noviembre de 1998.*
- *Profesor invitado como ponente y conferencista al III Simposium Internacional sobre investigación-acción y prácticas educativas críticas, Valladolid, España, 20,21 y 22 de noviembre de 1997.*
- *Ponente en el III Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación, organizado por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, entre el 21 y el 25 de julio de 1997.*
- *Ponente en el XIII Encuentro de Facultades, Dptos., Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales; ponencia: "Dime con que evaluación andas y te diré hacia que universidad caminas"; 15,16 y 17 de mayo de 1997.*
- *Panelista en la VII Jornadas de Educación "La educación en la vida cotidiana"; organizadas por la Fundación El Libro, en ocasión de la 23a. Exposición Internacional de Buenos Aires El Libro del Autor al Lector; tema: "Directores y maestros frente a las necesidades educativas de los entornos sociales escolares", 17 de abril de 1997.*
- *Participante, como consultor externo, del Taller de trabajo interno sobre*

"Modelos y metodologías de Evaluación Universitaria Externa", organizado por la CONEAU, Buenos Aires, abril de 1997.

- *Expositor sobre el propio proyecto de investigación (La Gestión Escolar en Condiciones Adversas) en la Comisión sobre Problemática Socio-Educativa, del II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa; organizado por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del MCE, Buenos Aires, 30 y 31 de octubre de 1996.*
- *Ponente y panelista sobre "Gestión Escolar: Otras Miradas. Actores y Procesos", en el Congreso Internacional de Educación, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en conmemoración de su centésimo aniversario; 24, 25 y 26 de julio de 1996.*
- *Disertante sobre el tema "Planeamiento Institucional para una Escuela Nueva", en los Seminarios Regionales NOA y Sur, organizados por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Salta y Trelew; octubre de 1994.*
- *"Los Desafíos en la Planificación y Gestión Escolar", exposición en el Seminario "Planificación y Fortalecimiento de la Escuela. Ley Federal de Educación", organizado por Secretaría de Educación y Cultura de la Municipalidad de Buenos Aires, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; septiembre de 1993.*
- *Programa de Gestión Educativa: Capacitación de supervisores y directores del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe - Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET). Profesor responsable del Área de Desarrollo de Proyectos Institucionales, ciudades de Rosario y Santa Fe, junio/noviembre de 1993.*
- *"Cuadro de situación de la educación en Entre Ríos, con particular referencia a la enseñanza media". Exposición ante la Academia Nacional de Ciencias de la Educación; Buenos Aires, 5/10/92.*
- *"La situación educativa regional (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y la universidad como actor social". Conferencia dictada en el Encuentro Interuniversitario Educación para la Integración; organizado por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo; Concepción del Uruguay, 21 y 22 de mayo de 1992.*
- *"Modelos y Enfoques Actuales de la Planificación Educativa - Planificación Estratégica Situacional". Panel; Jornadas Regionales de Planificación Educativa, organizadas por la Universidad Nacional de Jujuy y la Secretaría de Educación y Cultura de la misma Provincia; 7, 8 y 9 de mayo de 1992.*
- *"Necesidades y Demandas en la Elaboración Curricular"; Primeras Jornadas: Debates Actuales en Educación. Panel; Exposición Feria Internacional de Buenos Aires, EL LIBRO DEL AUTOR AL LECTOR; 21/4/92.*
- *"Educación y Participación". Panel; Exposición Feria Internacional de Buenos Aires, EL LIBRO DEL AUTOR AL LECTOR, 5/4/91.*

- *Seminario- Taller Nacional en Planeamiento de la Educación (UNESCO/ MCE): Expositor y coordinador académico (de la tercera semana); Buenos Aires, NOV/DIC. de 1990.*
- *Seminario- Taller de Actualización y Perfeccionamiento en Planeamiento de la Educación para Graduados en Ciencias de la Educación (en co-dirección con la Lic. Inés Aguerrondo); Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1989.*
- *Talleres de Planificación y Administración Universitaria (para funcionarios, docentes y consejeros del Rectorado y Facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos); Facultad de Ciencias de la Educación; 1989.*
- *"Planificación" (Curso de 90 días para técnicos y funcionarios provinciales), contratado por el Consejo Federal de Inversiones; Centro de Capacitación para la Administración Pública Provincial; Paraná, 1986.*
- *Planificación y Programación; Escuela de Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires y Subsecretaría de Salud Pública de Entre Ríos, Paraná, 1986.*
- *"Posibilidades de integración Universitaria a Nivel Latinoamericano". Panel; Jornadas de Integración Latinoamericana; Universidad Nacional de Entre Ríos e Instituto de Integración Latinoamericana de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; Salto Grande (E.R.); 1985.*

14. Becas obtenidas por concurso:

1998: De la Fundación Altadir, para participar en el Seminario de Teoría del Gobierno a dictar por Carlos Matus en la sede de Isla Negra, Chile, en noviembre de ese año. Suspendido por razones de salud de éste²

1985: De la Organización Universitaria Interamericana, para participar del II Internado en universidades de América del Norte (Universidades de Miami y de Québec, en su sede central y regionales de Montreal y Hull), como continuidad del Curso de Administración de Proyectos de Educación superior (EIAP/FGV).

1985: De la Escuela Interamericana de Administración Pública, Fundación Getúlio Vargas (Río de Janeiro), con financiamiento del BID, para participar del VI Curso de Administración de Proyectos de Educación Superior (ABRIL/JUNIO 1985); Río de Janeiro.

1970: De la misma entidad y con el mismo financiamiento, para participar del VI Curso de Administración para el Desarrollo; Río de Janeiro, mayo a noviembre de 1970.

² Carlos Matus fallece un mes después.

15. Participación en Jurados Universitarios, Congresos, Seminarios y otros eventos similares.

- *Jurado Titular para concursos universitarios por las universidades nacionales de Entre Ríos (Facultades de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social), Del Centro, Salta, Jujuy, San Luis, Comahue, Buenos Aires, Córdoba, Luján y Gral. Sarmiento (entre 1986 y 2015).*
- *Asistente al VIII Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación de Universidades Nacionales "Implementación de la obligatoriedad en la escuela secundaria"; UNSAM, Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2010.*
- *Asistente VI Encuentro de Equipo de Docencia, Investigación y Extensión de Política, Planeamiento, Organización, Administración y Economía de la Educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, 29 y 30 de octubre de 2009*
- *Participante del Seminario "Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina", organizado por la FLACSO, Buenos Aires, mayo de 1999.*
- *Organizador (en colaboración del Encuentro Nacional de Cátedras de Política, Planeamiento y Administración de la Educación de Universidades Nacionales); UNER, Paraná, 1998.*
- *Participante del I Encuentro Nacional de Cátedras de Organización y Administración Educativa de Universidades Nacionales; Universidad Nacional de San Luis, diciembre de 1996.*
- *Participante del Seminario Internacional Carrera Docente: Experiencias y Propuestas; organizado por la Universidad Nacional de Luján y la Organización Universitaria Interamericana; Luján, 6 y 7 de junio de 1996.*
- *Participante del Seminario Internacional Políticas, Instituciones y Actores en Educación, Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, abril de 1996.*
- *Participantes del Seminario Internacional sobre El Estado de lo Público; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, mayo de 1996.*
- *Participantes del I Simposio del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU), Organización Universitaria Interamericana, "Gestión de la Calidad, Gestión del Cambio: retos y perspectivas para la Universidad Latinoamericana"; Río de Janeiro, Brasil, 13-17 de agosto de 1995.*
- *Participante del Seminario de Sociología del Currículum, a cargo del Dr. Michael Apple, de la Universidad de California; UNER, Paraná, junio de 1995.*
- *Participante por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y por la Universidad Nacional de Entre Ríos en la VI REUNION TECNICA DE REPLAD-OREALC/UNESCO; Campinas, Brasil; 17-20 de mayo de 1994.*

- *Participante del I Encuentro Nacional Académico de Planeamiento de La Educación y Seminario Nacional de Planeamiento de La Educación; MCE/OEA/CFI, Buenos Aires, 1990.*
- *Asistente al Seminario sobre "Análisis de La Estructura de La Institución Escolar y La Relación entre Sexos" (Prof. Nicole Mosconi, Universidad de París X); UNER, Paraná, 1990.*
- *Invitado por Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación (IIPE) de la UNESCO para participar del Congreso Internacional de Planeamiento de La Educación, en México DF, 1990.*
- *Participante del Seminario Internacional de Administración Universitaria; Universidad Federal de Santa Catarina - OEA; Florianópolis, Brasil, 1989.*
- *Participante del Seminario- Taller "Proyecto de Fortalecimiento de Las Unidades Provinciales de Planificación Educativa"; OEA/MCE; Buenos Aires, 1988.*
- *Asistente al Seminario "Educación y Sociedad" (Jean Claude Filloux); UNER, Paraná, 1987.*
- *Participante del Taller Constitutivo de La Red RESPLAD; UNESCO/CFI; Buenos Aires, 1986.*
- *Participante de las Iras. Jornadas Metropolitanas "Los Aportes de La Investigación para La Transformación Educativa"; Instituto de Ciencias de La Educación de La Universidad de Buenos Aires, 1986.*
- *Asistente al IV Congreso de La Organización Universitaria Interamericana y 68a. Reunión anual del American Council on Education; Miami, 1985.*
- *Participante del Seminario de Educación Superior en La Argentina; FLACSO, Buenos Aires, 1984.*
- *Participación en las Primeras, Terceras, Cuartas y Décimo Terceras Jornadas de Escuelas, Departamentos y Facultades de Ciencias de La Educación (Luján, 1984; Paraná, 1986; Córdoba, 1987, y Córdoba, 1997).*

Paraná, abril de 2018.

Abril de 2018
Doctorando: Germán Roberto Cantero

